

MİLLÎ EĞİTİM

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

2021 • YIL: 1 • SAYI: 2



ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

MİLLÎ EĞİTİM

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

Yıl: 2021 ● Cilt: 1 ● Sayı: 2

6 ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.

Ankara
2021

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi

Prof. Dr. Mahmut ÖZER (Millî Eğitim Bakanı)

Genel Yayın Yönetmeni

Prof. Dr. Petek AŞKAR (Bakan Yardımcısı)

Yayın Yönetmeni

Mehmet Nezir GÜL (Genel Müdür)

Yazı İşleri Müdürü

Ebubekir AYDIN (Daire Başkanı)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Dilek ERBAŞ (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Figen ÇOK (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Galip YÜKSEL (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN (Anadolu 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)

Editörler

Dr. Sevil Uygun İLİKHAN

Dr. Murat AĞAR (Daire Başkanı)

Editör Yardımcıları

Meryem KABATAŞ

Gürsen VURAL

Dr. Duygu ÇAVDAR YAĞAN

Ön İnceleme Komisyonu

Nazlı Deniz SARI

Erdoğan MURATOĞLU

İngilizce Danışmanları

Aynur Şeyma BİLİR - Dr. Duygu ÇAVDAR YAĞAN

Dizgi/Tasarım

Ali ASLAN

E-ISSN: 2757-6248

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Baki DUY	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin BAYDIK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Birol ALVER	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Burhan ÇAPRI	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent Dilmaç	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Demet EROL	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Durmuş ÜMMET	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Elif SAZAK	Abant İZZET Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal HAMARTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Gürhan CAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Halil EKŞİ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim DİKEN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet YAZICI	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan YALÇIN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Murat İSKENDER	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KUTLU	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Müge YÜKSEL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nilüfer Havva VOLTAN ACAR	TED Üniversitesi
Prof. Dr. Nurten SARGIN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür ERDUR BAKER	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK	İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Reşat PEKER	Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife IŞIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit GİRGİN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldız UZUNER	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Zeliha TRAŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Adem PEKER	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Çıgıl AYKUT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Davut AYDIN	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz ÖZCAN KARA	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp ÇELİK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Fahri SEZER	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Funda NALBANTOĞLU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Nilay KAYHAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Doç. Dr. İlker UĞURLU	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa SAVCI	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer KARAMAN	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Özgül ŞENKAL	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Raşit AVCI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan Volkan SARI	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Seval KIZILDAĞ ŞAHİN	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Seydi Ahmet SATICI	Artvin Çoruh Üniversitesi

Baskı ve Dağıtım
Gazi Mesleki Eğitim Merkezi
(312) 212 6218

TAKDİM

Kimsenin eğitim öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı Anayasamızda güvence altına alınmakla birlikte ülkemizin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler ile de hükme bağlanmıştır. Temel bir hak olan eğitim sürecine tüm bireylerin tam ve etkin bir şekilde katılımlarının sağlanması esastır. Bu kapsamda bireylerin eğitime adil bir şekilde erişmeleri, çağın gerektirdiklerine uygun bilgi, beceri ve tutum geliştirmeleri, akademik, sosyal ve psikolojik açıdan sağlıklı ve mutlu olarak yetişmeleri eğitimin öncelikleri arasındadır. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bireyler ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanan bireylerin kendilerine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilmeleri ve toplum içinde sağlıklı ve gelişimlerine uygun bir şekilde yaşamalarını sürdürebilmeleri, eğitimde fırsat eşitliği temelinde önem arz etmektedir.

Öğrencilerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak yürütülen millî eğitim politikaları ile uyumlu ulusal/uluslararası uygulamaları ve standartları belirleyerek mevcut politika uygulamaları üzerinde öneri geliştirebilmek amacıyla Genel Müdürlüğümüz tarafından altı aylık, hakemli, bilimsel bir akademik dergi olarak Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi hazırlanmaktadır.

İkinci sayısı ile okurlarına ulaşan derginin eğitim, öğretim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanlarına ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel ve akademik platformlarda paylaşılmasına ve tartışılmasına fırsat sunmasına, konuların farklı unsurlarına ilişkin araştırmaları teşvik etmesine, bu yolla öneri geliştirme sürecinin önemli bir adımı olmasını diliyor ve başta Millî Eğitim Bakanlığı adına derginin sahibi Bakanımız Sayın Mahmut ÖZER'e ve emeği geçenlere teşekkür ediyorum.

Mehmet Nezir GÜL

Genel Müdür

İÇİNDEKİLER

Table Of Contents

01

Türkiye’de Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Fizyoterapistlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Burnout Levels of Physiotherapists Working in Special Education and Rehabilitation Centers in Turkey

Araştırma Makalesi

Sinem ERTURAN, Zekiye BAŞARAN, Bülent ELBASAN

31

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerince Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Yönlendirme Kararlarının İncelenmesi

Examination of Guidance Decisions for Students With Special Needs By Directorates of Guidance and Research Center

Araştırma Makalesi

Mesut AŞIK, Taşkın YILDIRIM

62

COVID-19 Pandemisinin 12. Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Sınavına Hazırlık Sürecine Yansımaları

Reflections of COVID-19 Pandemic on The Preparation Process for University Exam of 12th Grade Students

Araştırma Makalesi

Musa ÇETİNKAYA, Esra ASICI

95

Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ile Depresyon, Kaygı, Umutsuzluk ve Stres Düzeyleri

University Students’ Irrational Beliefs, Depression, Anxiety and Stress Levels

Araştırma Makalesi

İrem KARLUKAÇ, Özlem ULAŞ KILIÇ

121

Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitimin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Examination of Distance Education During the Pandemic According to the Views of The Parents of Students With Special Needs

Araştırma Makalesi

Esra ÜRESİN, Şerife Şenay İLİK, Arzu ANIL, Eda ALICIOĞLUGİL

148

Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinlikleri İle İkincil Travmatik Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of The Relationships Between Counseling Self-Efficacy and Secondary Traumatic Stress of School Counselors

Araştırma Makalesi

Bilge BAĞCI, Ahmet UĞUR, Esra ÇALIK, İsmail B. UZUN, İbrahim H. BAŞIBEYAZ

174

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternete İlişkin Bilişsel Kurgularının Belirlenmesi

Determination of Mainstreaming/Inclusive High School Students' Cognitive Constructs Regarding Internet

Araştırma Makalesi

Fuat AYDOĞDU, Yücel ALTAY, Yaşar DİLBER

207

Çevrimiçi Grupla Psikolojik Danışmada Yaşanan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Challenges of Online Group Counselling and Possible Suggestions

Araştırma Makalesi

Şebnem ASLAN, Gözde AKŞAB, Kübra KORKMAZ, Fulya TÜRK, Zeynep HAMAMCI

240

COVID-19 Salgın Dönemi Duygusal Yeme Davranışının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

An Investigation of Emotional Eating Behavior During COVID-19 Pandemic According to Various Variables

Araştırma Makalesi

O. Nejat AKFIRAT, Deniz G. KILÇIK

269

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Önemli Bir Alan: Sağlık Psikolojik Danışmanlığı ve Rehberliği

An Important Divisoin in Psychological Counseling and Guidance: Health Psychological Counseling and Guidance

Derleme Makalesi

Ali ERYILMAZ, Mehmet F. ŞİRAZ

301

COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin Problematik İnternet Kullanımını Yordaması

Prediction of University Students' Problematic Internet Use By Life Skills Use in the COVID-19 Pandemic

Araştırma Makalesi

Saliha GÜN, S. Barbaros YALÇIN

332

COVID-19 Salgını Sürecinde Psikolojik Danışmanlık

Psychological Counseling During The COVID-19 Pandemic

Araştırma Makalesi

Evren ERZEN

375

Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi

Yayın İlkeleri ve Yazım Kuralları



TÜRKİYE’DE ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN FİZYOTERAPİSTLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sinem ERTURAN¹, Zekiye BAŞARAN², Bülent ELBASAN³

¹ Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Ankara, Türkiye, snm.ertn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3135-5248

² Uzman Fizyoterapist, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye, zekiesadbasaran@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5591-7762

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Ankara, Türkiye, bulentelbasan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8714-0214

Geliş Tarihi: 05/01/2021 **Kabul Tarihi:** 26/07/2021

Öz: Çalışmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeyleri ve bunu etkileyen demografik ve mesleki değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Türkiye genelinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 362 fizyoterapistin elektronik ortamda oluşturulan anket sorularını cevaplamasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada demografik veri formu, Çalışma Yaşamı Kalitesi Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların 232’si kadın (%64.1) ve 130’u erkektir (%35.9). Elde edilen verilere göre katılımcı fizyoterapistlerin duygusal tükenme ortalamaları 28.55 ± 8.11 ile yüksek düzeyde, duyarsızlaşma ortalamaları 10.94 ± 4.01 ile orta düzeyde, kişisel başarı ortalamaları 28.43 ± 5.11 ile yüksek düzeyde bulunmuştur. Çalışma Yaşamı Kalite Ölçeği ortalamalarının ise, 60.24 ± 12.60 olarak ortalama değerinin üstünde olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma sonucuna göre; katılan fizyoterapistlerin yaş, medeni durum, sahip olduğu çocuk sayısı, meslekte aktif olarak geçirilen süre, mesleğe devam etme isteği, aldığı maaş miktarı ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif anlamlı korelasyon bulunmuştur.



Yaş, medeni durum, meslekte aktif olarak geçirilen süre, mesleğe devam etme isteği, aldığı maaş miktarı ve mezuniyet sonrası eğitim sayısı ile kişisel başarı arasında pozitif anlamlı korelasyon gözlenmiştir. Fizyoterapistlerin çalışan ve taşrada görev yapıyor olmasının tükenmişlik düzeyini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Fizyoterapistlerin mesleğe uygunluk düzeyleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında pozitif anlamlı korelasyon gözlenmiştir. Çalışma yaşamı kalite ölçeği ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif anlamlı, kişisel başarı arasında ise pozitif anlamlı korelasyon rapor edilmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda her anlamda verimli çalışabilmek adına fizyoterapistlerde tükenmişliğin engellenmesi veya azaltılması için fizyoterapistlik meslek yasasında, çalışma şartlarında ve istihdam sayılarında düzenlemeye gidilmesi gibi önlemlerin alınması önemlilik arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fizyoterapist, tükenmişlik sendromu, çalışma yaşamı kalitesi, özel eğitim ve rehabilitasyon.



INVESTIGATION OF BURNOUT LEVELS OF PHYSIOTHERAPISTS WORKING IN SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTERS IN TURKEY

Abstract: This study was aimed to determine the burnout levels and examine the effect of demographic and occupational variables of physiotherapists in special education and rehabilitation centers. Totally 362 physiotherapists answered an online survey which consisted of some scales. These scales were composed of internal demographic data form, Work-Life Quality Scale and Maslach Burnout Scale. The emotional exhaustion (EE) averages were high with 28.55 ± 8.11 , the depersonalization (DP) averages 10.94 ± 4.01 at a moderate level, the personal achievement (PA) averages at 28.43 ± 5.11 . The Working Life Quality Scale (WLQS) were above the average value (60.24 ± 12.60). There was a negative significant correlation between the age, marital status, the number of children they had, active working time, the desire to continue the profession, salary and EE and DP of the participating physiotherapists. There was a positive significant correlation between PA and age, marital status, active working time, and to continue of the profession, salary and the number of courses. It was concluded that the fact that physiotherapists work as employees and in the provinces increases burnout level. It is important to know the relation and interaction between job satisfaction levels, burnout and organizational commitment of the physiotherapist staff in special education and rehabilitation centers. Considering these results, actions should be taken to prevent or reduce burnout in order for physiotherapists to work efficiently. These measures are regulations such as making improvements in the physiotherapist profession law, working conditions and employment numbers.

Keywords: Physiotherapist, burnout syndrome, work life quality, special education and rehabilitation.



Giriş

Dünya Fizyoterapi Konfederasyonu’nun (World Confederation for Physical Therapy [WCPT]) tanımına göre fizyoterapi; toplumda yaşayan her yaş grubundan bireyin, tüm yaşam süresi boyunca, hareket ve fonksiyonel yeteneklerini geliştirmeyi, korumayı ve eski hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Fizyoterapi, uluslararası alanda tanınan bir meslektir ve çoğu ülkede sağlık hizmetlerinin önemli bir parçasıdır (Tapani vd., 2017).

Sağlık Bakanlığı’nın 2014 yılında yayımladığı, Sağlık Meslek Mensupları ile Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmeliğe göre fizyoterapist; hastalık durumlarında uzman hekimlerin yönlendirmelerine bağlı olarak, hastanın iyileşmesi için gerekli uygulamaları yapan, hastanın bu süreçteki rol ve görevlerini belirleyen ve verileri kaydeden, cihazlar konusunda aileye bilgi veren ve önerilerde bulunan, uygun teknolojik ekipmanı güvenli şekilde kullanan ve komplikasyonları önlemek için tedbirler alan sağlık çalışanıdır (Gazete, 2014). Bu görev tanımı doğrultusunda fizyoterapistler; sağlığın koruma, tedavi/müdahale, habilitasyon ve rehabilitasyon alanlarında bireylerin fiziksel, psikolojik ve emosyonel iyi olma hâlini geliştirerek yaşam kalitelerinin artırılmasını sağlamaktadır (Tapani vd., 2017).

Fizyoterapistler; belirlenen uluslararası standartlarda, en az dört yıl teorik dersler ve klinik uygulamaları içeren lisans düzeyinde eğitim alan, mesleki otonomisi olan meslek çalışanlarıdır (Gürses vd., 2014). Ülkemizde fizyoterapistler, kamu hastaneleri ile özel hastanelerde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, özel kliniklerde, spor takımlarında olmak üzere geniş bir yelpaze içinde, nöroloji, ortopedi, pediatri, geriatri, kardiyovasküler, sporcu sağlığı, onkoloji, kadın doğum vb. birçok alanda görev almaktadır (Filiz, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine; bireye özgü eğitim, fizyoterapi ve rehabilitasyon hizmeti almak amacıyla Serebral Palsi, Down Sendromu, Spina Bifida, Nöromusküler Hastalıklar gibi nörogelişimsel bozukluğu olan bireyler başvurumaktadırlar. Bu yelpazede görülen bozuklukların ortak belirtileri olan motor gelişim sorunlarının, duyuşsal bütünleme zorluklarının ve davranışsal sorunların en aza indirilmesi, mümkünse ortadan kaldırması ve günlük



yaşamda bağımsızlıklarının sağlanması amacıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki fizyoterapi ve rehabilitasyon uygulamalarından yararlanılmaktadır (Elbasan vd., 2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden özel gereksinimli bireylere yönelik destek eğitim programlarına ve düzenlemelere yer verilmesinin önemli olduğu bilinmektedir (Elbasan vd., 2013). Bu nedenle fizyoterapistlerin üzerine düşen sorumlulukların ve buna bağlı olarak fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeylerinin artabileceği düşünülmektedir.

Tükenmişlik, tarihte ilk defa 1974 yılında psikiyatrist Freudenberger tarafından; başarısızlık ve yıpranma hissi, enerji ve güç kaybı, bununla beraber gerçekleştirilemeyen istekler sonucu bireyin iç dünyasındaki tükenme durumu şeklinde tanımlanmıştır (Wessells Jr vd., 2013). Maslach ve Jackson ise tükenmişliği; insanların yüz yüze çalıştığı ve iletişim halinde olduğu birey sayısına bağlı olarak gelişen bir durum olduğunu bildirmişlerdir (C. Maslach ve S. E. Jackson, 1981). Tükenmişlik, psikosomatik bozukluklara duygusal problemlerin eşlik ettiği, zihinsel ve fiziksel problemleri içermektedir (Owczarek vd., 2017). Çeşitli sağlık ve insan hizmetlerinde tükenmişlik yaşayan 1000'den fazla profesyonelle yapılan bir çalışmada, tükenmişliğin ortak yönleri ortaya çıkarılmıştır. Bu bilgilere dayanarak, deneyimlenen tükenmişliğin farklı yönlerini değerlendiren 3 boyutlu bir model önerilmiştir (Maslach, 1981; Maslach vd., 1996). Bu modeller daha detaylı incelendiğinde; **(1) Duygusal Tükenme (DT)**; kişilerin psikolojik enerjilerinin azalmasıyla kendini göstermektedir. Fiziksel rahatlığı olumsuz yönde etkileyen strese uzun süre maruz kalmaları nedeniyle duygusal kaynaklıdır ve keskin bir düşüşe yol açmaktadır. **(2) Duyarsızlaşma (DYR)**; hastaların duygusal olarak talepkâr olduğu hissini tehdit olarak algılanması, bundan kaçma isteği ve diğer insanların duygularına ve ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalmaya ve empati yeteneğinin kaybına neden olmaktadır. **(3) Kişisel Başarı (KB)**; tükenmişlik sendromundan etkilenen profesyoneller, yetersizlik hissi yaşamakta ve işlerini etkili bir şekilde yerine getirme yeteneklerine olan güvenlerini yitirmektedirler. Bu durum başarısızlık ve başkalarına yardım edememe hislerinin oluşmasına yol açmaktadır (Bruschini, Carli, ve Burla, 2018). Bu durumlar da kişinin çalışma performansını ve başarısını olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluklara engel olmak amacıyla, tükenmişlik düzeylerinin artması önceden engellenmeye çalışılmalıdır. Son yıllarda tükenme fenomeni daha sıklıkla ele alınmakta olup, bu konu üzerinde işin uzmanları



tarafından çözüm üretilmeye çalışılmaktadır (Li vd., 2006; Pavlakis vd., 2010; Popa vd., 2010). Yapılan çalışmalar sonucunda özel eğitim merkezlerinde verimin artırılması için fiziksel şartlarda, ekonomik koşullarda, çalışan ve işverenler arasındaki iletişimde iyileştirmelere gidilmesi ve fizyoterapistlerin toplum içerisinde saygınlığının artırılması için çalışmalar yapılması gerektiği bildirilmiştir (Pavlakis vd., 2010).

Sağlık alanında çalışan profesyonellerin tükenmişlik seviyelerinin artmasının en önemli sebebi uzun süre strese maruz kalmalarıdır (Balogun vd., 2002; Wb ve Leiter, 2001). Fizyoterapistler, rehabilitasyon ihtiyacı duyan bireylere diğer sağlık profesyonellerinden çok daha yakın fiziksel temas içindedirler. Bunun yanı sıra rehabilitasyona ihtiyacı olan bireylere ve onların ailelerine motive edici duygusal desteği de sağlamaktadırlar. Çok sayıda insanla kurulan bu fiziksel ve duygusal iletişim, fizyoterapistlerin strese maruz kalmalarına ve tükenmişliğe karşı diğer sağlık profesyonellerinden daha savunmasız olmalarına yol açmaktadır (Li vd., 2006). Bununla beraber fizyoterapistler, çalışma şartlarının durumu, iş yüklerinin fazla olması ve mesleki doyumlarıyla ilgili yaşadıkları zorlukların olumsuz etkileri nedeniyle de tükenmişlik düzeylerinin artması riskini taşımaktadırlar (Balogun vd., 2002; Fischer vd., 2013; Gh vd., 2013; Martinussen vd. 2011; Ogiwara ve Hayashi, 2002; Pavlakis vd., 2010).

Çalışmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeyleri ve bunu etkileyen demografik ve mesleki değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla, fizyoterapistlerin iş doyumunun artacağı, daha verimli çalışabileceği, hizmet kalitesinin artacağı ve bunun sonucunda da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine gelen bireylerin ve yakınlarının aldıkları destek eğitim hizmetinden memnuniyetlerinin arttırılabileceği düşünülmektedir.



Yöntem

Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle tasarlanmıştır. Bu modelde, mevcut durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi hedeflenmektedir ve eldeki değişkenlerin, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi ele alınarak tanımlanması amaçlanmaktadır (Frankel vd., 2011).

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 01.12.2020 tarih ve 2020-676 araştırma kod numarası ile onay alınmıştır. Çalışma, Aralık 2020-Ocak 2021 tarihleri arasında Türkiye genelinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 366 gönüllü fizyoterapistte elektronik ortamda oluşturulan anketlerin yine elektronik ortamda uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik veri formu. Araştırmacılar tarafından Google Dökümanlar aracılığıyla katılımcıların elektronik ortamda cevaplayabileceği bir formdur. Bu form, katılımcıların demografik özellikleri ve mesleki özellikleriyle ilgili 20 sorudan oluşmaktadır.

Çalışma yaşamı kalitesi ölçeği (ÇYKÖ). Macit ve arkadaşlarının Türkçe geçerlik ve güvenilirliğini kanıtladığı ölçek, çalışma ortamını beş boyut altında 18 soruyla değerlendirmektedir. Her soru için “Kesinlikle katılmıyorum” cevabı 0 puan ve “Kesinlikle katılıyorum” cevabı 4 puan olacak şekilde bu aralıkta beş likert cevap bulunmaktadır. Artan toplam puan çalışma ortamının daha kaliteli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak bildirilmiştir (Macit vd., 2019).

Maslach tükenmişlik ölçeği (MTÖ). Maslach ve Jackson 1981 yılında tükenmişliği tek boyut altında tek puanla hesaplamak yerine, üç farklı alt boyutta her boyutun kendi içinde ayrı ayrı değerlendirilmesinin mümkün olduğu bir ölçek oluşturmuşlardır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ); duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (DYR) ve kişisel başarı (KB) olmak üzere 3 alt başlık altında 22 sorudan oluşan ve tükenmişliği değerlendiren bir ölçektir. DT boyutunda 9, DYR boyutunda 5,



KB boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal versiyonunda cevaplar “hiçbir zaman” ve “her gün” aralığında olan 7 cevaptan oluşmaktaydı (C. Maslach ve S. Jackson, 1981). Bu cevaplar Türk kültürüne uygun olmadığı gerekçesiyle “hiçbir zaman” ve “her zaman” aralığında olan 5 likert cevaplı bugünkü hâline dönüştürülmüştür. Buna göre ölçeğin boyutlarından alınabilecek puanlar; DT için 0-36, DYR için 0-20, KB 0-32 arasında değişmektedir. DT ve DYR boyutlarındaki yüksek puan ile KB boyutundaki düşük puan yüksek tükenmişlik düzeyiyle ilişkilidir. Puanlama sistemi her boyutta farklılık göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapri ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ölçekte yer alan boyutların test güvenilirlik katsayıları; DT 0.83, DYR 0.72 ve KB 0.67 şeklinde bulunmuştur (Çapri, 2006).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 24.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0.) programıyla yapılmıştır. Örneklem demografik özellikleri için tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Niteliksel değişkenler sayı ve yüzde ile niceliksel değişkenler ise ortalama ve standart sapma ile tanımlanmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon “Pearson Korelasyon Analizi” ile değerlendirildi. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ değeri olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde aktif olarak çalışan toplam 366 fizyoterapist katılmıştır. Çalışma boyunca demografik bilgilerde ve anket sorularında eksik verileri tespit edilen 4 katılımcı ise dışlanmıştır. Katılan fizyoterapistlerin 232’sinin kadın (%64.1) ve 130’unun erkek (%35.9) olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan fizyoterapistlerin yaş ortalamaları 27.19 ± 4.37 (Min-Max: 22-50) tespit edilmiştir. Çalışmadaki katılımcıların büyük çoğunluğu (%78.4) 0 ila 5 yıl arasında çalışmış fizyoterapistler iken, bunu 6 ila 10 yıl arasında (%12.0) çalışan fizyoterapistler ve en az sayıda olan 21 yıl ve üzeri (%1.1) çalışan fizyoterapistler takip etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu %24.3 ile İç Anadolu Bölgesi, bunu takiben %22.4 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden, en az katılımcı %6.3 ile Karadeniz



Bölgesi'nden olmuştur. Çalışmaya katılan fizyoterapistlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Ortalama	Standart Sapma
Yaş (yıl)	27.19	4.372
	Frekans	Yüzde (%)
Medeni hal		
Bekâr	254	69.4
Evli	107	29.2
Cinsiyet		
Kadın	232	63.4
Erkek	130	35.5
Eğitim durumu		
Lisans	314	85.8
Yüksek lisans	42	11.5
Doktora	5	1.4
Aktif çalışma süreleri		
0-5 yıl	287	78.4
6-10 yıl	44	12.0
11-15 yıl	14	3.8
16-20 yıl	13	3.6
21 ve üzeri yıl	4	1.1
Haftalık çalışma saati		
0-10 saat	7	1.9
11-20 saat	3	0.8
21-30 saat	26	7.1
31-40 saat	238	65
41 ve üzeri saat	87	23.8
Mesleğe devam isteği		
İlk fırsatta değiştirme	86	23.5
5 yıl içinde değiştirme	60	16.4
Yapabildiği yere kadar yapma	183	50
Emekliliğe kadar devam etme	32	8.7



Aldığı maaş memnuniyeti		
Yeterli	15	4.1
Kısmen yeterli	94	25.7
Yeterli değil	252	68.9
Çalıştığı merkezin bulunduğu bölge		
İç Anadolu Bölgesi	89	24.3
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	82	22.4
Akdeniz Bölgesi	53	14.5
Marmara Bölgesi	39	10.7
Doğu Anadolu Bölgesi	38	10.4
Ege Bölgesi	38	10.4
Karadeniz Bölgesi	23	6.3
Merkezin bulunduğu yer		
Şehir merkezi	245	66.9
Taşra	117	32.0

Elde edilen verilere göre katılımcı fizyoterapistlerin DT ortalamaları 28.55 ± 8.11 ile yüksek düzeyde, DYR ortalamaları 10.94 ± 4.01 ile orta düzeyde, KB ortalamaları 28.43 ± 5.11 ile yüksek düzeyde; ÇYKÖ ortalamaları ise, 60.24 ± 12.60 olarak ortalama değerlerin üstünde gözlemlenmiştir. Kullanılan ölçeklerin ortalama değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
Katılımcıların MTÖ ve ÇYKÖ Ortalama Değerleri

	Ortalama	Standart Sapma
Duygusal tükenme (DT)	28,55	8,114
Kişisel başarı (KB)	28,43	5,189
Duyarsızlaşma (DYR)	10,94	4,104
Çalışma yaşamı kalite ölçeği toplam (ÇYKÖ)	60,24	12,601

Cinsiyet ile tükenmişlik düzeyi alt başlıkları arasında korelasyon olmadığı rapor edilmiştir ($p > 0.05$). Katılımcıların yaşı ile DT ($r = -0.167$, $p = 0.002$) ve DYR ($r = -0.140$, $p = 0.008$) arasında anlamlı negatif, KB ($r = 0.140$, $p = 0.008$) ile anlamlı pozitif korelasyon bulunmuştur. Medeni durum ile DYR ($r = -0.163$, $p = 0.002$) arasında negatif anlamlı ve KB ($r = 0.129$, $p = 0.016$) arasında ise pozitif anlamlı korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuk sahibi olmaları ile DT ($r = -0.143$, $p = 0.007$) ve DYR ($r = -0.144$,



p=0.006) arasında negatif anlamlı korelasyon bildirilmiştir. Aktif çalıştığı meslek süresiyle DT ($r=-0.138$, $p=0.009$) ve DYR ($r=-0.171$, $p=0.001$) arasında negatif, KB ($r=0.122$, $p=0.021$) ile pozitif anlamlı korelasyon olduğu gözlenmiştir. Uygunluk ile DT ($r=0.341$, $p=0.000$) ve DYR ($r=0.242$, $p=0.000$) arasında anlamlı pozitif korelasyon; mesleğe devam etme isteği ile DT ($r=-0.369$, $p=0.000$) ve DYR ($r=-0.142$, $p=0.007$) arasında negatif, KB ($r=0.315$, $p=0.000$) arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik düzey ile DT ($r=-0.216$, $p=0.000$) ve DYR ($r=-0.158$, $p=0.003$) arasında negatif anlamlı, KB ($r=0.160$, $p=0.002$) arasında ise pozitif anlamlı korelasyon ve mezuniyet sonrası alınan eğitim sayısı ile KB ($r=0.201$, $p=0.000$) arasında pozitif anlamlı korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır. Kurumda çalışan fizyoterapistlerin iş verenlere oranla DT ($r=0.252$, $p=0.000$), DYR ($r=0.190$, $p=0.000$) ve KB ($r=0.321$, $p=0.000$) arasında anlamlı korelasyon gözlemlenirken, çalışan fizyoterapistlerin işverenlere oranla tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Kurum yeri ile DT ($r=0.129$, $p=0.015$) ve DYR ($r=0.121$, $p=0.022$) arasında korelasyon gözlemlenmiştir ve taşrada çalışan fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. MTÖ ve alt başlıkları ile demografik bilgiler arasındaki korelasyon Tablo 3'te gösterilmiştir.

Çalışma yaşamı anketinde çalışma ortamından memnun olan fizyoterapistlerin DT ($r=-0.431$, $p=0.000$) ve DYR ($r=-0.463$, $p=0.000$) düzeyleri arasında negatif anlamlı, KB ($r=0.385$, $p=0.000$) arasında pozitif anlamlı korelasyon belirlenmiştir. Mesleğe devam etme isteği ile çalışma ortamı arasında pozitif anlamlı korelasyon ($r=0.315$, $p=0.000$); fizyoterapistlerin mesleğini kendilerine uygun bulması ile çalışma yaşamı arasında negatif anlamlı korelasyon gözlenmiştir ($r=-0.193$, $p=0.000$). Ekonomik düzey ile çalışma yaşamı arasında anlamlı pozitif korelasyon kaydedilmiştir ($r=0.294$, $p=0.000$). Kurumun bulunduğu bölge ile tükenmişlik seviyesi ve çalışma yaşamı arasında korelasyon olmadığı belirlenmiştir ($r=0.035$, $p=0.516$).

Tablo 3

MTÖ, DT, DYR ve KB Düzeyleri ile Demografik Bilgiler Arasındaki Korelasyon
Katsayıları (R)

	Duygusal tükenme (DT)	Duyarsızlaşma (DYR)	Kişisel başarı (KB)	Çalışma yaşamı kalite ölçeği (ÇYKÖ)
Cinsiyet	-0.021	-0.029	0.013	-0.026
Yaş	-0.167**	-0.140**	0.140**	0.197**
Medeni durum	-0.104	-0.163**	0.129*	0.084
Sahip olduğu çocuk sayısı	-0.143**	-0.144**	0.067**	0.120*
Meslek süresi	-0.138**	-0.171**	0.122*	0.194**
Uygunluk	0.341**	0.242**	-0.090	-0.193**
Mesleğe devam etme isteği	-0.369**	-0.142**	0.338**	0.315**
Ekonomik durum	-0.216**	-0.158**	0.160**	0.294**
Mezuniyet sonrası alınan eğitim sayısı	-0.038	-0.054	0.201**	0.072
İşveren/çalışan	0.252**	0.190**	0.321**	-0.023
Kurum yeri	0.129*	0.121*	0.016	-0.052
Bulunduğu bölge	0.065	0.023	0.092	0.035
Çalışma yaşamı kalitesi ölçeği	-0.431**	-0.463**	0.385**	1

Not. *Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır. ** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan fizyoterapistlerde görülen tükenmişlik risk faktörlerini ve semptomlarını tanımlamaktır. Çalışma sonucuna göre; katılan fizyoterapistlerin yaş, medeni durum, sahip olduğu çocuk sayısı, meslekte aktif olarak geçirilen süre, mesleğe devam etme isteği, aldığı maaş miktarı ile DT ve DYR arasında negatif anlamlı korelasyon vardır. Yaş, medeni durum, meslekte aktif olarak geçirilen süre, mesleğe devam etme isteği, aldığı maaş miktarı ve mezuniyet sonrası aldığı eğitim sayısı ile KB arasında pozitif anlamlı korelasyon tespit edilirken, tükenmişlik alt başlıkları ile cinsiyet arasında korelasyon olmadığı görülmüştür. Fizyoterapistlerin işveren değil de merkezlerde



çalışan olarak görev yapması ve taşrada çalışıyor olma durumlarının tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Fizyoterapistlerde Tükenmişlik Düzeyi

Literatürde fizyoterapistlerin tükenmişlik sendromuna yatkınlığının altını çizen birçok çalışma vardır (Balogun vd., 2002; Fischer vd., 2013; Gh vd., 2013; Martinussen vd., 2011; Ogiwara ve Hayashi, 2002; Pavlakis vd., 2010). Yapılan çalışmalarda fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Al-Imam ve Al-Sobayel, 2014; Donohoe vd., 1993; Ogiwara ve Hayashi, 2002). Bruschini ve arkadaşları, terapistlerin % 14'ünün tükenmişliğin gelişimi için yüksek risk kategorisine girdiğini bildirmişlerdir (Bruschini vd., 2018). Li Calzi ve arkadaşları en yüksek duygusal tükenmenin fizyoterapistlerde, duyarsızlaşmanın doktorlarda, en düşük kişisel başarı düzeyinin ise teknisyenlerde görüldüğünü tespit etmişlerdir (Li vd., 2006). K Nowakowska ve arkadaşları çalışmasında fizyoterapistlerin diğer sağlık profesyonelleriyle eşit düzeyde tükenmişlik düzeyine sahip olduğunu rapor etmişlerdir (Nowakowska-Domagala vd., 2015). Polonya'da yapılan kadın eczacı ve fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada, tükenmişlik ölçeğinin bütün alt başlıklarında fizyoterapistlerin daha fazla tükenmişlik düzeyine sahip oldukları bildirilmiştir (Makara-Studzińska vd., 2012). Pustułka ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada, fizyoterapistler arasındaki tükenmişliğin, artan duygusal tükenme ve azalmış kişisel başarı duygusu ile kendini gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada yetişkinlerle hastanelerde çalışan fizyoterapistlerde duygusal tükenme anlamlı olarak daha yüksek; erkeklerde, hastanede çalışanlarda ve 15-19 yıl arası kıdeme sahip çalışanlarda duyarsızlaşma daha yüksek, erkeklerde ve mezuniyet sonrası eğitim sayısının daha az olduğu fizyoterapistlerde ise kişisel başarının daha az olduğu gözlemlenmiştir (Pustułka-Piwnik vd., 2014). Rogan ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada fizyoterapistlerin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma semptomlarından daha çok etkilendiği, bunun sebeplerinin yüksek beklenti, mükemmeliyetçilik, kronik rahatsızlığı olan hastalarla ve yakınlarıyla çalışmak olduğu bildirilmiştir (Rogan vd., 2019). Literatür taraması, farklı ülkelerde çeşitli farklılıkların olabileceğini göstermektedir. İspanya'da yapılan araştırmalar, fizyoterapistlerin yalnızca % 4'ünün yüksek düzeyde tükenmişlik sergilediğini gösterirken (MF vd., 2008), İtalya'da



fizyoterapistlerin hemşirelerden, doktorlardan ve teknisyenlerden daha sık tükenmişlik yaşadığını göstermiştir (Li vd., 2006). Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda fizyoterapistlerde tükenmişliğin engellenmesi veya azaltılması için sebeplerin belirlenmesi ve önlemler alınması oldukça önemlidir. Çalışmamızda sadece özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan fizyoterapistlerin tükenmişlik semptomları belirlenmiş ve bu doğrultuda düzenlemeler için öneriler sunulmuştur.

Fizyoterapistlerin kendilerinden beklentilerin fazla olması, fizyoterapi ve rehabilitasyon hizmeti alan bireyler için en uygun çözümü sağlama çabaları, ailelerin gerçekleştirilemeyecek beklentilerinin olması fizyoterapistlerin üzerindeki duygusal aşırı yüklenmeleri tetikleyebilmektedir (Scutter ve Goold, 1995; Squires ve Livesley, 1984). Kronik hastalıklı bireylerin ve ailelerinin yüksek beklentileri olması ve fizyoterapistlerin onlarla kişisel ilişki kurmaları tükenmişlik riskini arttırmaktadır (Edelwich ve Brodsky, 1980; Freudenberger ve Richelson, 1980; Wolfe, 1981). Rogan ve arkadaşları çalışmasında, fizyoterapistlerin kendileriyle ilgili beklentilerinin yüksek olduğunu ve bunun da duygusal yorgunluğa neden olduğunu rapor etmişlerdir (Rogan vd., 2019). Hasta ve yakınlarıyla doğrudan duygusal ve bilişsel temas hâlinde olan ve fonksiyonel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan her meslek grubunda tükenmişlik düzeyinin fazla olduğu çalışmalarda bildirilmiştir (Fiabane vd., 2013; Pustułka-Piwnik vd., 2014). Bu çalışma özellikle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan fizyoterapistlerin seçilmesi yönüyle literatürde rehabilitasyon alanında çalışan fizyoterapistlerin yaşadıkları zorlukları gün yüzüne çıkarmak amacıyla yapılan ilk çalışmadır ve çalışmanın sonuçları da literatürü destekler nitelikte sonuçlar vermiştir.

Tükenmişlik Düzeyi ile Fizyoterapistlerin Çalışma Alanları Arasındaki İlişki

Tükenmişlik düzeyiyle fizyoterapistin çalışma alanı arasında ilişki olduğu çalışmalarda bildirilmiştir. Çalışmamıza özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde pediatrik grupla çalışan fizyoterapistler dahil edilmiştir ve tükenmişlik düzeylerinin orta/yüksek çıktığı rapor edilmiştir. Olaylara daha dramatik yaklaşılmasının, tedavide verimli olma isteğinin daha fazla olmasının ve tüm bunların zihinsel yorgunluğa neden olmasının pediatrik grupta çalışan fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeylerini arttırabileceği düşünülmektedir. Ortopedi dalında çalışan fizyoterapistlerin, nörolojik



rehabilitasyon alanında çalışmaktan daha az zorlayıcı olduğu çalışmalarla desteklenmiştir (Al-İmam ve Al-Sobayel, 2014; Wandling ve Smith, 1997). Pavlakis ve arkadaşları, özellikle çocuklarla ve genç hastalarla çalışan fizyoterapistlerin olaylara daha dramatik yaklaştıklarını ve bu nedenle duygusal tükenme riskine daha açık olduklarını bildirmişlerdir (Pavlakis vd., 2010). Pustułka-Piwnik ve arkadaşları bu sonucun aksini iddia ederek çocuklarla çalışan fizyoterapistlerin, yetişkinlerle çalışanlara göre daha düşük duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını tespit etmişlerdir (Pustułka-Piwnik vd., 2014). Tarakçı ve arkadaşları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan fizyoterapistlerin çalışma ortamlarındaki yetersizlikler, fizyoterapistin yoğun iş yükü, sahip olduğu zihinsel ve fiziksel yorgunluklar nedeniyle tükenmişlik hissinin yaşanmasının olağan bir durum olduğunu çalışmalarında bildirmişlerdir (Tarakçı vd., 2012).

Tükenmişlik Düzeyi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Çalışmamıza katılan fizyoterapistlerin cinsiyeti ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Çalışmamızla paralel olacak şekilde, toplumsal cinsiyetin mesleki tükenmişlik düzeyine etkisi konusunda kesin sonuçların veya aralarında herhangi bir ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalar literatürde bulunmaktadır (Al-İmam ve Al-Sobayel, 2014; Balogun vd., 2002; Brake vd., 2003; Bruschini vd., 2018; Gandi vd., 2011; Pavlakis vd., 2010; Scutter ve Goold, 1995; Śliwiński vd., 2014b). Sonuçlarımızla ters düşecek şekilde, kadın fizyoterapistlerin erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşadığını (Carmona-Barrientos vd., 2020; Pavlakis vd., 2010; Śliwiński vd., 2014a, 2014b), meslek doyumlarının daha az olması nedeniyle erkek fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğunu ve KB düzeylerinin azaldığını bildiren çalışmalar da bulunmaktadır (Pustułka-Piwnik vd., 2014). Çalışmamızın sonuçlarıyla ters düşse de erkeklerin duyarsızlaşma yaşama olasılığının kadınlara göre daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalar da yer almaktadır (Carmona-Barrientos vd., 2020; Fischer vd., 2013; Li vd., 2006; Purvanova ve Muros, 2010; Śliwiński vd., 2014b).

Tükenmişlik ile Yaş Arasındaki İlişki

Çalışmamızda fizyoterapistlerin yaşlarıyla DT ve DYR düzeyleri arasında negatif anlamlı korelasyon varken, KB düzeylerinde pozitif anlamlı korelasyon bulunmuştur. Bu sonuç, katılımcı fizyoterapistlerin yaşlarının artmasıyla DT ve DYR düzeylerinin azaldığı, KB düzeyinin ise arttığı anlamına gelmektedir. Bu durumun sebebinin, meslekte yeni olan fizyoterapistlerin, meslekten beklentilerinin karşılanmaması, çalışma şartlarının elverişli olmaması ve maddi sıkıntılar yaşamaları gibi etkenler olabileceği düşünülmektedir. Çalışmamızla benzer şekilde, Rogan ve arkadaşları tükenmişlik düzeyi ile yaş arasında negatif korelasyon olduğunu tespit etmiştir (Rogan vd., 2019). Carmona ve arkadaşları, orta yaşlı fizyoterapistlerin yüksek duygusal yüklenme ile ilişkili olduğunu ve bu durumun eğer önlem alınmazsa ileride tükenmişlik sendromuna dönüşebileceği sonucuna varmışlardır (Carmona-Barrientos vd., 2020). Bu sonuçla çelişecek şekilde yaş ile tükenmişlik arasında ilişki olmadığını rapor eden çalışmalar da mevcuttur (Al-İmam ve Al-Sobayel, 2014).

Tükenmişlik ile Medeni Durum ve Ebeveyn Olma Arasındaki İlişki

Çalışmamızda evli fizyoterapistlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin bekâr fizyoterapistlere göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalarda yalnız yaşayan fizyoterapistlerin tükenmişlik yaşama riskinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Śliwiński vd., 2014a, 2014b). Bu sonuçla çelişecek şekilde, tükenmişlik düzeyleri ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin gözlenmediği çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Balogun vd., 2002; Pustułka-Piwnik vd., 2014).

Çalışmamızda çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı ile DT ve DYR arasında negatif anlamlı korelasyon olduğu bulunmuştur. Maslach ve arkadaşları çalışmamızla paralel olacak şekilde çocuk sahibi olmanın düşük duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile bağlantılı olduğunu göstermiştir (Wb ve Leiter, 2001). Pustułka ve arkadaşları ise, çocuk sayısı ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki olmadığını bildirmişlerdir (Pustułka-Piwnik vd., 2014).



Tükenmişlik ile Meslekte Aktif Olarak Çalışma Süresi Arasındaki İlişki

Meslekte aktif olarak çalışma süresiyle DT, DYR arasında negatif anlamlı, KB arasında ise pozitif anlamlı korelasyon bulunmuştur. Bu sonuç, meslekte geçen yıl sayısının artmasıyla DT ve DYR düzeylerinde azalma, KB düzeyinde ise artma olduğu anlamına gelmektedir. Fizyoterapistlerin meslekte geçirdiği sürenin artmasıyla; temas ettiği hasta sayısının, mesleki tecrübe ve özgüvenin artmasına, buna bağlı olarak da DT ve DYR’de azalma, KB’de ise artmaya neden olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızla benzer sonuçları içeren çalışmalarda, daha az deneyimli fizyoterapistlerin genellikle kendileriyle ilgili beklentilerinin daha yüksek olduğu ve bunun da onları daha fazla stres altına sokabileceği bildirilmiştir (Scutter ve Goold, 1995). Daha az deneyimli fizyoterapistlerin iş yükünün daha fazla olması, daha fazla bireyle temaslarının olması ve buna bağlı olarak stresin artması tükenmişlik seviyesinin artmasına neden olmaktadır (Demir vd., 2003). Çok sayıda araştırma, daha genç ve daha az deneyimli çalışanların tükenmişlik riski altında olduğunu göstermiştir (Oyefeso vd., 2008; Wb ve Leiter, 2001). Benzer şekilde, Śliwiński ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada, 15 yıldan fazla hizmet veren fizyoterapistlerin, 5 yıldan az ve 5 ila 15 yıl arasında hizmet verenlere göre daha fazla memnuniyet hissettikleri ve daha az tükenmişlik düzeylerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Śliwiński vd., 2014a). Benevides ve arkadaşları Brezilya’da yaptığı bir çalışmada, sağlık çalışanlarının meslekte aktif olarak geçirdiği süre arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığını tespit etmişlerdir (Benevides-Pereira ve Das Neves Alves, 2007). Yapılan başka çalışmalar ise, tükenmişlik düzeyinin, terapistlerin çalıştığı yıl sayısı ve günlük rehabilitasyona başvuran kişi sayısı ile doğrudan ilişkili olmadığını rapor etmişlerdir (Donohoe vd., 1993; Tarakçı vd., 2012). Çalışmamızla ters düşecek şekilde, sağlık çalışanları arasında yapılan başka çalışmalarda ise, haftalık çalışma saati ve meslekte aktif olarak geçirdiği yıl sayısının artmasının tükenmişlik düzeyini arttırdığı bildirilmiştir (Bruschini vd., 2018; Montero-Marín vd., 2011; Pustułka-Piwnik vd., 2014). Bu durumun sebebini ise, fizyoterapistlerin danışanları ve aileleriyle uzun süre zaman geçirmesi, müdahale sırasında bireylerin yalnızca başarılarına değil; başarısızlıklarına, depresif / agresif tepkilerine de tanık olmaları ve bu durumu görmezden gelmeleri şeklinde açıklamışlardır (Bruschini vd., 2018). Literatür karşılaştırması yapılan araştırmalarda, 2-4 yıldan daha az hizmet veren ve uzun süre aktif olarak çalışan fizyoterapistlerin, asistan hekim ve hemşirelerle eşit düzeyde tükenmişlik düzeylerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Mandy ve Rouse, 1997; Smith ve Gray, 2001; Thomas, 2004).

Tükenmişlik ile Gelir Seviyesi Arasındaki İlişki

Çalışmamızda fizyoterapistlerin gelir seviyelerini yeterli bulmaları ile ekonomik düzeyleri arasında anlamlı korelasyon bulunmuştur. Fizyoterapistlerin aldıkları maaştan duydukları memnuniyet arttıkça, DT ve DYR düzeylerinde azalma, KB düzeyinde ise artma söz konusudur. Çalışmamızla benzer şekilde, Śliwiński ve arkadaşlarının yaptığı 200 fizyoterapistin katıldığı bir çalışmada DT’nin en önemli sebeplerinden birinin düşük maaş olduğu sonucuna varılmıştır (Śliwiński vd., 2014a). Benzer şekilde fizyoterapistlerde duygusal tükenmişliğin en güçlü belirleyicileri arasında düşük maaş ve alınan maaştan memnuniyet düzeyinin düşük olması olduğunu bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Pavlakis vd., 2010; Śliwiński vd., 2014b).

Tükenmişlik ile Mezuniyet Sonrası Alınan Eğitim Arasındaki İlişki

Çalışmamızda fizyoterapistlerin mezuniyet sonrası aldığı eğitim sayısı ile MTÖ’nun alt başlıklarından sadece KB arasında pozitif anlamlı korelasyon bulunmuştur. Bu durum, fizyoterapistlerin mezuniyet sonrası eğitim almalarının kişisel başarı hislerinde artışa neden olduğu ancak, DT ve DYR üzerinde değişiklik oluşturmadığı anlamına gelmektedir. Bunun sebebinin daha yüksek terapötik beceriler sergileyen iyi eğitilmiş profesyonellerin çalışma sonuçlarından çok daha sık memnun kaldıkları varsayılabilir. Çalışmamızda alınan mezuniyet sonrası eğitim sayısı ile DT arasında ilişki bulunmamasına rağmen, daha fazla sayıda eğitim alan fizyoterapistlerin daha sorumlu ve daha stresli pozisyonlarda çalıştırıldığından duygusal tükenmeye daha yatkın olduklarını bildiren çalışmalar da bulunmaktadır (Wb ve Leiter, 2001). Tarakçı ve arkadaşları yaptığı çalışmada fizyoterapistlerin aktif çalıştıkları yıl sayısının az olmasına rağmen kişisel başarı düzeylerinin iyi olmasının nedeninin mezuniyet sonrası eğitim almalarıyla ilişkili olabileceği sonucuna varmışlardır (Tarakçı vd., 2012). Barrientos ve arkadaşları yaptıkları çalışmada, fizyoterapistlerin duygusal tükenme düzeylerinin, akademik eğitimlerini yetersiz bulmaları ile ilişkili olduğunu bildirmişlerdir (Carmona-Barrientos vd., 2020).



Tükenmişlik ile Mesleki Pozisyon Arasındaki İlişki

Çalışmamızda fizyoterapistlerin yönetici durumunda olması ile çalışan olması arasında DT, DYR ve KB arasında korelasyon olduğu gözlemlenmiştir. Çalışan fizyoterapistlerin yönetici durumundaki fizyoterapistlere oranla MTÖ'nün tüm alt başlıklarında tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Çalışmamızla paralel olacak şekilde, Carmona-Barrientos ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada yönetimde olan fizyoterapistlerin KB düzeylerinin, çalışanlara oranla daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Carmona-Barrientos vd., 2020). Çalışmamızla çelişerek Stearns ve arkadaşları idari işlerin kişinin tükenmişlik düzeyini arttırabileceğini bildirmiştir (Stearns ve Benight, 2016).

Tükenmişlik ile Mesleğe Devam Etme İsteği Arasındaki İlişki

Çalışmamıza katılan fizyoterapistlerin işine devam etme isteği ile DT, DYR arasında anlamlı negatif, KB arasında ise anlamlı pozitif korelasyon bulunmaktadır. Bu durum, kişinin mesleğini sürdürme isteğinin artmasıyla, tükenmişlik düzeyinin azalacağı anlamına gelmektedir. Yapılan bir çalışmada tükenmişlik, düşük iş tatmini ve işten ayrılma niyetinin artmasıyla ilişkilendirilmiştir. Aynı çalışmada daha yüksek iş tatmininin ise ödüllerle (ücretlendirme ve takdir) sağlanabileceği bildirilmiştir (Scanlan ve Still, 2013). Yapılan başka bir çalışmada ise, fizyoterapistlerin diğer sağlık profesyonellerine oranla yüksek mesleki stres ve işlerinden kopma düzeylerine sahip oldukları, bununla ilişkili olarak da işle ilgili psikolojik problemlere daha yatkın oldukları gözlemlenmiştir (Fiabane vd., 2013).

Çalışmamızda katılımcıların çalıştığı kurumun taşrada olması fizyoterapistlerin DT ve DYR düzeylerinde artışa neden olduğunu göstermiştir. Bunun aksine merkezin bulunduğu bölgenin tükenmişlik düzeylerine herhangi bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Çalışmamızla benzer şekilde, fizyoterapistin meslekte geçirdiği yıl sayısı, aldığı eğitimlerin kişiye sağladığı özgüven duygusu, donanımlı merkezlerde çalışması ve bu merkezlerin bulunduğu yer, alınan maaşın yeterli bulunup bulunmaması gibi faktörlerin, kişilerin meslekte tükenmişlik yaşamalarıyla ilişkili olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Broom ve Williams, 1996; Park vd., 2003; Santos vd., 2010).



Tükenmişlik ile Çalışma Yaşam Kalite Ölçeği Arasındaki İlişki

Çalışma yaşamı kalite ölçeği doğrultusunda çalışmamıza katılan fizyoterapistlerin, DT, DYR arasında anlamlı negatif, KB arasında ise anlamlı pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Yani fizyoterapistlerin çalışma yaşamında memnun olması durumunda DT ve DYR düzeyleri azalmakta, KB düzeyleri ise artmaktadır. Maslach ve Leiter, tükenmişliğin oluşmaması için güçlü kurumsal özelliklerin (ödül, topluluk, adalet, değerler) olması gerektiğini belirtmişlerdir (Maslach ve Leiter, 2013). Literatür, tükenmişlik belirtilerinin önlenmesi için bireylerin çalışma koşullarının ve başa çıkma fırsatlarının optimize edilmesi gerektiğini rapor etmişlerdir (Gold ve Roth, 2013; Kravits vd., 2010). Fizyoterapistlerin duygusal tükenme düzeylerinin, stresli iş ortamına sahip olmaları ve çalışma saatleri ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Carmona-Barrientos vd., 2020).

Çalışmalarda, çalışma ortamının stres seviyeleri ve genel sağlık üzerinde çok büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gellman ve Turner, 2013; Leonardi, Pagani, Giovannetti, Raggi, ve Sattin, 2013). Śliwiński ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada personel mutluluğunun iyileştirilmesi ile tükenmişliğin azaltılabileceği bildirilmiştir (Śliwiński vd., 2014a). Yapılan çalışmalarda, fizyoterapistlerin çalışmasını negatif etkileyip tükenmişliğe neden olabilecek faktörlerin, profesyonel olarak tedaviye karar verme aşamasında eksiklik hissetmesi, zayıf çalışma ekibi, ekipman ve personel eksikliği, aşırı iş yükü veya zaman baskısı sonucu olduğu kaydedilmiştir (Broom ve Williams, 1996; Park vd., 2003; Santos vd., 2010).

Yapılan çalışmalarda, iş yükü ile tükenme düzeyleri arasında ilişki olduğu bildirilmiştir (Al-İmam ve Al-Sobayel, 2014; Bruschini vd., 2018; Lindblom vd., 2006; Maslach ve Leiter, 2008; Ogiwara ve Hayashi, 2002). Rösing ve arkadaşları, tükenmişliğin kendi kendini tetikleyen bir süreç olduğunu ve kişinin iş yükü arttığında, çalışma kapasitesi ise düştüğünde tükenmişliğin oluşabileceğini ve hizmet kalitesinin doğrudan olumsuz yönde etkilenebileceğini rapor etmişlerdir (Rösing, 2003). Fizyoterapistlerin çalışma yıllarının az olmasına rağmen, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan diğer meslek gruplarına oranla daha fazla tükenmişlik düzeyine sahip olmalarının nedeni olarak fiziksel güç harcamaları olabileceği bildirilmiştir (Tarakçı vd., 2012).



Tükenmişlik seviyesinin yüksek olması, kişinin hem kendini hem de ekip arkadaşlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumdan ötürü kişinin sık sık izin alması, ekip arkadaşlarına düşen iş yükünün artması tedavi programında hata yapılma riskini arttırmaktadır. Tükenmişlik hissi, iş yapma katılımında azalmaya, bu da kişinin erken emekli olmasına, istifa etmesine, tükenmişlik hissi gibi pek çok olumsuz sonuca neden olmaktadır (Böttcher vd., 2009; Scanlan ve Still, 2013). Bireyin düşük iş performansı göstermesi, sürekli olarak işte bulunmaması, işle ilgili işlevlerini yerine getirmemesi ile sonuçlanan tükenmişlik ise, sosyal bir sorun olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1995).

Fizyoterapistler çok farklı durumlarda fizyoterapi ve rehabilitasyon hizmetine başvuran kişiler ve onların yakınlarıyla iletişim içinde olan sağlık profesyonelleridir. Fizyoterapistler, yoğun çalışma temposu, iş yükünün fazla olması, bununla beraber ailelerin ve hizmet alanların beklentilerinin fazla olması ve elverişsiz çalışma şartları nedeniyle meslekle alakalı tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Gününün büyük çoğunluğunu çalıştıkları kurumlarda geçiren fizyoterapistlerin daha verimli çalışabilmeleri, hizmet alan bireylere daha faydalı olabilmeleri için işlerini severek yapmaları, yaptıkları işten memnun olmaları ve maddi-manevi karşılığını alabilmeleri gerekmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan fizyoterapistlerin tükenmişlik düzeyleri ve çalışma ortamlarında yaşadıkları sorunları konu alan bu çalışma literatürde ilktir. Çalışma sonuçlarına göre tükenmişlik düzeylerinin artmaması için gerekli önlemlerin alınması ve düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Bu öneriler arasında;

1. Millî Eğitim Bakanlığı, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı'na bağlı kurum ve kuruluşlara alınacak fizyoterapist sayısının artırılması ve rehabilitasyon ile ilişkili farklı alanlarda/birimlerde istihdamlarının sağlanması,
2. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rehberlik Araştırma Merkezlerinde fizyoterapist istihdamının sağlanması,
3. Fizyoterapistlik meslek yasasında güncellemelere gidilmesi,
4. Çalışma şartlarının (yıllık izin süresi, mesai saatleri) ve maaşların iyileştirilmesi,
5. Fizyoterapistlere mezuniyet sonrası eğitimlere katılma imkânı sunmak amacıyla destek sağlanması,
6. Fizyoterapistlerin psikolojik sağlığını korumak için düzenli psikolojik danışmanlık hizmetinin sağlanması yer almaktadır.



Kaynakça

- Al-Imam, D. M., ve Al-Sobayel, H. I. (2014). The prevalence and severity of burnout among physiotherapists in an Arabian setting and the influence of organizational factors: an observational study. *Journal of Physical Therapy Science*, 26(8), 1193-1198.
- Balogun, J. A., Titiloye, V., Balogun, A., Oyeyemi, A., ve Katz, J. (2002). Prevalence and determinants of burnout among physical and occupational therapists. *Journal of Allied Health*, 31(3), 131-139.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*: Cambridge university press.
- Benevides-Pereira, A. M. T., ve Das Neves Alves, R. (2007). A study on burnout syndrome in healthcare providers to people living with HIV. *AIDS Care*, 19(4), 565-571.
- Böttcher, H., Eisbrenner, K., Fritz, S., Kindermann, G., Kraxner, F., McCallum, I., ve Obersteiner, M. (2009). An assessment of monitoring requirements and costs of'Reduced Emissions from Deforestation and Degradation'. *Carbon Balance and Management*, 4(1), 7.
- Brake, H. T., Bloemendal, E., ve Hoogstraten, J. (2003). Gender differences in burnout among Dutch dentists. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 31(5), 321-327.
- Broom, J. P., ve Williams, J. (1996). Occupational stress and neurological rehabilitation physiotherapists. *Physiotherapy*, 82(11), 606-614.
- Bruschini, M., Carli, A., ve Burla, F. (2018). Burnout and work-related stress in Italian rehabilitation professionals: A comparison of physiotherapists, speech therapists and occupational therapists. *Work*, 59(1), 121-129.
- Carmona-Barrientos, I., Gala-León, F. J., Lupiani-Giménez, M., Cruz-Barrientos, A., Lucena-Anton, D., ve Moral-Munoz, J. A. (2020). Occupational stress and burnout among physiotherapists: a cross-sectional survey in Cadiz (Spain). *Human Resources for Health*, 18(1), 1-10.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.



- Demir, A., Ulusoy, M., ve Ulusoy, M. (2003). Investigation of factors influencing burnout levels in the professional and private lives of nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 40(8), 807-827.
- Donohoe, E., Nawawi, A., Wilker, L., Schindler, T., ve Jette, D. U. (1993). Factors associated with burnout of physical therapists in Massachusetts rehabilitation hospitals. *Physical Therapy*, 73(11), 750-756.
- Edelwich, J., ve Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1): Human Sciences Press New York.
- Elbasan, B., Düzgün, İ., ve Oskay, D. (2013). Rehabilitasyon merkezlerine yönlendirilen nörogelişimsel bozukluğu olan çocukların durumuna bir bakış: Pilot bir çalışma. *Türk Pediatri Arşivi*, 48(4), 303-309.
- Fiabane, E., Giorgi, I., Sguazzin, C., ve Argentero, P. (2013). Work engagement and occupational stress in nurses and other healthcare workers: the role of organisational and personal factors. *Journal of Clinical Nursing*, 22(17-18), 2614-2624.
- Filiz, C. (2016). Fizyoterapi ve Rehabilitasyonun Mesleki Gelişim Tarihçesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyonun Mesleki Gelişim Tarihçesi Filiz CAN. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(3).
- Fischer, M., Mitsche, M., Endler, P. C., Mesenholl-Strehler, E., Lothaller, H., ve Roth, R. (2013). Burnout in physiotherapists: Use of clinical supervision and desire for emotional closeness or distance to clients. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 20(11), 550-558.
- Frankel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2011). How to design and evaluate research in education (8. press). In: New York: McGraw-Hill Companies.
- Freudenberger, H., ve Richelson, G. (1980). Burnout: The High Cost of Hight Achievement Anchor Press. Doubleday end Company. Inc. Garden City, NeW York.
- Gandi, J. C., Wai, P. S., Karick, H., ve Dagona, Z. K. (2011). The role of stress and level of burnout in job performance among nurses. *Mental Health in Family Medicine*, 8(3), 181.
- Gazete, R. (2014). Sağlık meslek mensupları ile sağlık hizmetlerinde çalışan diğer meslek mensuplarının iş ve görev tanımlarına dair yönetmelik. In: Sayı.



- Gellman, M. D., ve Turner, J. R. (2013). *Encyclopedia of behavioral medicine*: Springer.
- Gh, M. E., Alilou, A., Fereydounnia, S., ve Zaki, Z. (2013). Factors associated with burnout syndrome in physiotherapy staff: A questionnaire study. *Healthmed*, 7(1), 304-312.
- Gold, Y., ve Roth, R. A. (2013). Burnout: The Insidious Disease. In *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout* (pp. 40-57): Routledge.
- Gürses, H., Alemdaroglu, I., ve Tanriverdi, M. (2014). Investigation and curriculum analysis of the physiotherapy and rehabilitation faculty department/schools in Turkey.
- Kravits, K., McAllister-Black, R., Grant, M., ve Kirk, C. (2010). Self-care strategies for nurses: A psycho-educational intervention for stress reduction and the prevention of burnout. *Applied Nursing Research*, 23(3), 130-138.
- Leonardi, M., Pagani, M., Giovannetti, A. M., Raggi, A., ve Sattin, D. (2013). Burnout in healthcare professionals working with patients with disorders of consciousness. *Work*, 45(3), 349-356.
- Li, C. S., Farinelli, M., Ercolani, M., Alianti, M., Manigrasso, V., ve Taroni, A. (2006). Physical rehabilitation and burnout: different aspects of the syndrome and comparison between healthcare professionals involved. *Europa Medicophysica*, 42(1), 27.
- Lindblom, K. M., Linton, S. J., Fedeli, C., ve Bryngelsson, L. (2006). Burnout in the working population: relations to psychosocial work factors. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13(1), 51-59.
- Macit, M., Eren, A. S., Karaman, M., ve Demir, İ. E. (2019). Çalışma Yaşamı Kalitesi Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması: Sağlık Çalışanlarında Bir Uygulama. *Yonetim ve Ekonomi*, 26(3), 903-917.
- Makara-Studzińska, M., Kryś-Noszczyk, K., Starczyńska, M., Kiebzak, W., ve Śliwiński, Z. (2012). Wy pa le nie za wo do we i za do wo le nie z ży cia ko biet pra cu ją cych w za wo dzie fi zjo te ra peu ty.
- Mandy, A., ve Rouse, S. (1997). Burnout and work stress in junior physiotherapists. *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 4(11), 597-603.



- Martinussen, M., Borgen, P.-C., ve Richardsen, A. M. (2011). Burnout and engagement among physiotherapists. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 18(2), 80-88.
- Maslach, C. (1981). Burnout: A Social Psychological Analysis, The Burnout Syndrome: Current Reserch, Theory and Interventions. *Park Ridge, III, London House Management*, 1981, 31-52.
- Maslach, C., ve Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *J Occup Behav* 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M., Schaufeli, W., ve Schwab, R. (1996). Maslach Burnout Inventory 3rd edition manual. *Mountain View, CA: CPP Inc.*
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., ve Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498.
- Maslach, C., ve Leiter, M. P. (2013). *Die Wahrheit über Burnout: Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*: Springer-Verlag.
- MF, S. G., de Los Fayos, E., ve Montesinos, H. (2008). Burnout in Spanish physiotherapists. *Psicothema*, 20(3), 361-368.
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J. M., Gascón, S., Gili, M., ve Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC Psychiatry*, 11(1), 49.
- Nowakowska-Domagala, K., Jablkowska-Gorecka, K., Kostrzanowska-Jarmakowska, L., Mortoń, M., ve Stecz, P. (2015). The interrelationships of coping styles and professional burnout among physiotherapists: a cross-sectional study. *Medicine*, 94(24).
- Ogiwara, S., ve Hayashi, H. (2002). Burnout amongst physiotherapists in Ishikawa Prefecture. *Journal of Physical Therapy Science*, 14(1), 7-13.
- Owczarek, K., Wojtowicz, S., Pawłowski, W., ve Białoszewski, D. (2017). [Burnout syndrome among physiotherapists]. *Wiad Lek*, 70(3 pt 2), 537-542.



- Oyefeso, A., Clancy, C., ve Farmer, R. (2008). Prevalence and associated factors in burnout and psychological morbidity among substance misuse professionals. *BMC Health Services Research*, 8(1), 39.
- Park, J., Coombs, C., Wilkinson, A., Loan-Clarke, J., Arnold, J., ve Preston, D. (2003). Attractiveness of physiotherapy in the National Health Service as a career choice: qualitative study. *Physiotherapy*, 89(10), 575-583.
- Pavlaklis, A., Raftopoulos, V., ve Theodorou, M. (2010). Burnout syndrome in Cypriot physiotherapists: a national survey. *BMC Health Services Research*, 10(1), 63.
- Popa, F., Arafat, R., Purcărea, V. L., Lală, A., Popa-Velea, O., ve Bobirnac, G. (2010). Occupational burnout levels in emergency medicine—a stage 2 nationwide study and analysis. *Journal of Medicine and Life*, 3(4), 449.
- Purvanova, R. K., ve Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
- Pustułka-Piwnik, U., Ryn, Z. J., Krzywoszański, Ł., ve Stożek, J. (2014). Burnout syndrome in physical therapists-demographic and organizational factors. *Med Pr*, 65(4), 453-462.
- Rogan, S., Verhavert, Y., Zinzen, E., Rey, F., Scherer, A., ve Luijckx, E. (2019). Risk factor and symptoms of burnout in physiotherapists in the canton of Bern. *Archives of Physiotherapy*, 9(1), 1-5.
- Rösing, I. (2003). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt?: Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung*: Asanger Heidelberg.
- Santos, M. C., Barros, L., ve Carolino, E. (2010). Occupational stress and coping resources in physiotherapists: a survey of physiotherapists in three general hospitals. *Physiotherapy*, 96(4), 303-310.
- Scanlan, J. N., ve Still, M. (2013). Job satisfaction, burnout and turnover intention in occupational therapists working in mental health. *Australian Occupational Therapy Journal*, 60(5), 310-318.
- Scutter, S., ve Goold, M. (1995). Burnout in recently qualified physiotherapists in South Australia. *Australian Journal of Physiotherapy*, 41(2), 115-118.
- Śliwiński, Z., Starczyńska, M., Kotela, I., Kowalski, T., Kryś-Noszczyk, K., Lietz-



- Kijak, D., . . . Makara-Studzińska, M. (2014a). Burnout among physiotherapists and length of service. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 27(2), 224-235.
- Śliwiński, Z., Starczyńska, M., Kotela, I., Kowalski, T., Kryś-Noszczyk, K., Lietz-Kijak, D., . . . Makara-Studzińska, M. (2014b). Life satisfaction and risk of burnout among men and women working as physiotherapists. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 27(3), 400-412.
- Smith, P., ve Gray, B. (2001). Reassessing the concept of emotional labour in student nurse education: role of link lecturers and mentors in a time of change. *Nurse Education Today*, 21(3), 230-237.
- Squires, A., ve Livesley, B. (1984). Beware of burnout. *Physiotherapy*, 70(6), 235-238.
- Stearns, S., ve Benight, C. C. (2016). Organizational factors in burnout and secondary traumatic stress. In *Secondary trauma and burnout in military behavioral health providers* (pp. 85-113): Springer.
- Tapani, F., Singh, E., Markova, M., Koncalova, M., ve Aasa, U. (2017). An inter-tester reliability and feasibility study of the Manual Physiotherapeutic Correction (MFK) method. *European Journal of Physiotherapy*, 19(1), 2-7.
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F., ve Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- Thomas, N. K. (2004). Resident burnout. *Jama*, 292(23), 2880-2889.
- Wandling, B. J., ve Smith, B. S. (1997). Burnout in orthopaedic physical therapists. *Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy*, 26(3), 124-130.
- Wb, M. C. S., ve Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Wessells Jr, D., Kutscher, A., Seeland, I. B., Selder, F. E., Cherico, D. J., ve Clark, E. J. (2013). *Professional burnout in medicine and the helping professions*: Routledge.
- Wolfe, G. A. (1981). Burnout of therapists: inevitable or preventable? *Physical Therapy*, 61(7), 1046-1050.



Summary

In the study, it was aimed to determine the burnout levels of physiotherapists working in special education and rehabilitation centers and the demographic and occupational variables that affect this. In this context, it is thought that by making the necessary arrangements, physiotherapists will be able to work happier and more efficiently, and as a result, the satisfaction of individuals who come to special education and rehabilitation centers and their relatives with the support education service they receive can be increased.

In order to carry out the study, approval was obtained from Gazi University Ethics Committee with the research code number 2020-676, dated 01.12.2020. Study in December 2020-January 2021 in Turkey between special education and rehabilitation centers created in 362 volunteer employees of the survey was carried out by physiotherapists to electronic media implemented in electronic form. In the study, demographic data form, Working Life Quality Scale (WLQS), Maslach Burnout Scale (MBS) were used.

Statistical analysis of the data obtained in this study was performed with the SPSS 24.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0.). Descriptive statistics were used for the demographic characteristics of the sample. Qualitative variables were defined by number and percentage, and quantitative variables by means and standard deviation. Correlation between variables was evaluated using "Pearson Correlation Analysis". Statistical significance level was accepted as $p < 0.05$ value.

A total of 362 physiotherapists working actively in a special education and rehabilitation center participated in the study. 232 of the participating physiotherapists were determined as female (64.1%) and 130 as male (35.9%). The mean age of the physiotherapists participating in the study was determined as 27.19 ± 4.37 (Min-Max: 22-50). The vast majority (78.4%) of the participants in the study were physiotherapists who worked for 0 to 5 years. The majority of the participants were from the Central Anatolia Region with %24.3. The demographic characteristics of the physiotherapists participating in the study are shown in Table 1.

According to the data obtained, the emotional exhaustion (EE) averages of the participating physiotherapists were found to be high with 28.55 ± 8.11 , the average



desensitization (DP) at 10.94 ± 4.01 and the average personal achievement (PA) at 28.43 ± 5.11 . On the other hand, the average of the WLQS was observed to be 60.24 ± 12.60 above the average value. The average values of the scales used are shown in Table 2.

There was no correlation between gender and burnout level subtitles ($p>0.05$). A significant negative correlation was found between the age of the participants and EE ($r=-0.167$) and DP ($r = -0.140$), and a significant positive correlation with PA ($r=0.140$). There was a negative significant correlation between marital status and DP ($r=-0.163$) and a positive significant correlation between PA ($r=0.129$). A negative significant correlation was found between having children and EE ($r=-0.143$) and DP ($r=-0.144$). There was a negative significant correlation between EE ($r=-0.138$) and DP ($r=-0.171$), and a positive significant correlation with PA ($r=0.122$) with the duration of active occupation. A significant positive correlation was found between fit and EE ($r=0.341$) and DP ($r=0.242$). A negative correlation was found between the desire to continue the profession and EE ($r=-0.369$) and DP ($r=-0.142$), and a positive correlation between PA ($r=0.315$). There was a negative significant correlation between economic level and EE ($r=-0.216$) and DP ($r=-0.158$), and a positive significant correlation between PA ($r=0.160$). A positive significant correlation was found between the number of courses taken and PA ($r=0.201$). A significant correlation was observed between EE ($r=0.252$), DP ($r=0.190$), and PA ($r=0.321$) among the physiotherapists working in the institution compared to the employers, and the burnout levels of the working physiotherapists were higher than the employers. reported to be high. A correlation was observed between institution location and EE ($r=0.129$) and DP ($r=0.121$) and it was reported that physiotherapists working in the provinces had higher burnout levels. The correlation between MBS and its subtitles and demographic information is shown in Table 3.

The most important reason for the increase in burnout levels of health professionals is that they are exposed to stress for a long time (Balogun vd., 2002; Wb ve Leiter, 2001). Physiotherapists are in much closer physical contact with individuals in need of rehabilitation than other health professionals. In addition, they provide motivating emotional support to individuals in need of rehabilitation and their families. This physical and emotional communication with large numbers of people exposes



physiotherapists to stress and is more vulnerable to burnout than other healthcare professionals (Li vd., 2006). In addition, physiotherapists run the risk of increasing their burnout levels due to the negative effects of their working conditions, high workloads and difficulties with their professional satisfaction (Balogun vd., 2002; Fischer vd., 2013; Gh vd., 2013; Martinussen vd., 2011; Ogiwara ve Hayashi, 2002; Pavlakis vd., 2010).

The literature review shows that there may be several differences in different countries. Studies conducted in Spain show that only 4% of physiotherapists exhibit a high level of burnout (Pustułka-Piwnik vd., 2014), while in Italy, physiotherapists experience burnout more often than nurses, doctors and technicians (Li vd., 2006). Considering these studies, it is very important to determine the symptoms and take precautions to prevent or reduce burnout in physiotherapists.

Considering all these, this study is the first in the literature, which is about the burnout levels experienced by physiotherapists working in special education and rehabilitation centers and the problems they experience in their work environment. According to the results of the study, it is recommended that necessary measures can be taken, and regulations be made in order not to increase burnout levels. Among these suggestions, it is recommended to improve working conditions and salaries, to provide material and moral support to provide the opportunity to attend courses, to organize regular trainings to maintain their psychological health, and to carry out projects that increase public awareness in order to ensure that disabled individuals have a place in the society.



REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜKLERİNCE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YÖNLENDİRME KARARLARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mesut AŞIK¹, Taşkın YILDIRIM²

¹ Psikolojik Danışman, Yeşilyurt RAM, (Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, PDR Ana bilim dalı), Malatya, Türkiye, mesut.pdr.1979@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9336-4169

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı, Malatya, Türkiye, taskin.yildirim@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6592-7865

Geliş Tarihi: 20/01/2021 Kabul Tarihi: 26/07/2021

Öz: Bu araştırmada Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerince (RAM) özel gereksinimli öğrencilere yönelik alınan özel eğitim kararları incelenmiştir. Psikolojik Danışmanlar tarafından özel gereksinimli öğrencilere yönelik yürütülecek yöneltme/yönlendirme çalışmalarına, araştırmacılara, akademisyenlere, planlama ve eğitim programı alanında çalışan uzmanlara veri kaynağı sağlamak hedeflenmiştir. Ayrıca tanılama ve yönlendirme konularındaki sorunların ortaya konulması ve çözüm yollarının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Son üç yılın, 2017-2020, eğitim ve öğretim yılına ait Rehberlik ve Psikolojik danışma hizmetlerinden yöneltme faaliyetlerine yönelik sayısal verileri arşiv/doküman araştırması yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın bulguları MEBBİS-RAM modülünden elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri tarafından özel gereksinimli bireylere yönelik birçok alanda eğitsel tanı kararı alındığı anlaşılmaktadır. Yoğunluk olarak sırasıyla zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik, yaygın gelişimsel bozukluk, dil ve konuşma güçlüğü, işitme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluğu (DEHB), duygusal ve davranış bozukluğu ve süregen hastalık üzerine eğitsel tanılarının olduğu görülmektedir. Eğitsel tanı karar-



ları doğrultusunda özel eğitim yönlendirme kararlarının ise çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları olduğu anlaşılmaktadır. Eğitsel tanı kararları okul öncesi dönemden itibaren ilkokul ve ortaokul döneminde artış gösterdiği, lise döneminde bir miktar gerilediği, lise çağı dışında ise tekrar arttığı görülmektedir. Özellikle okul öncesi sayısal verilere baktığımızda erken tanı ilkesinin tam olarak yerine getirilmediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca eğitsel tanı karar sayılarının yıllara göre azaldığı son 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında ise dramatik bir şekilde düşüşe geçtiği anlaşılmaktadır. Özellikle 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı II. döneminde dünyada baş gösteren COVID-19 salgını nedeniyle okulların uzaktan eğitime devam etmesi ve RAM rapor sürelerinin otomatik olarak uzatılmasından dolayı incelemelerin azalmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: RAM, yönlendirme, PDR hizmetleri, yöneltme, eğitsel tanı kararları, kaynaştırma/bütünleştirme.



EXAMINATION OF GUIDANCE DECISIONS FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS BY DIRECTORATES OF GUIDANCE AND RESEARCH CENTER

Abstract: In this research, special education decisions taken by Malatya Province Battalgazi and Yeşilyurt Guidance and Research Center Directorates (RAM) for students with special needs were examined. It is aimed to provide a data source for guidance/orientation studies to be carried out by Psychological Counselors for students with special needs, researchers, academicians, specialists working in the field of planning and education program. In addition, it is aimed to reveal the problems in diagnosis and orientation and to determine the solutions. The numerical data of the last three years, about the orientation activities, which is one of the Guidance and Psychological Counseling services of the 2017-2020 academic year, has been examined by using the archive/document research method. The findings of the research were obtained from the MEBBİS-RAM module. When the findings are examined, it is understood that educational diagnosis decisions are taken by the Guidance and Research Center Directorates in many areas for individuals with special needs. It is seen that there are educational diagnoses on intellectual disability, physical disability, pervasive developmental disorder, language and speech difficulties, hearing impairment, attention deficit and hyperactive disorder (ADHD), emotional and behavioral disorder, and chronic illness, respectively. In line with the educational diagnosis decisions, it is understood that the special education referral decisions are mostly full-time inclusion education practices. It is seen that educational diagnosis decisions increase in the primary and secondary school periods starting from the pre-school period, decrease to a certain extent in the high school period, and increase again outside the high school age. When looking at the pre-school numerical data, it is seen that the principle of early diagnosis is not fully fulfilled. In addition, it is understood that the number of educational diagnosis decisions has decreased by years and has decreased dramatically in the last 2019-2020 academic year, especially at the second of semester 2019-2020 due to the COVID-19 pandemic as the schools have continued distance education and the RAMs' review process has changed.

Keywords: RAM, PDR services, orientation, educational diagnostic decisions, inclusion/integration.

Giriş

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne (ORGM) açılan İl/İlçelerde Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri (RAM) tarafından özel gereksinimli öğrencilerinin tanınması ve gereksinimlerine en uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi yapılmaktadır. RAM’lar yönlendirme kararı alırken öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarına özen gösterir. MEB ise özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en az kısıtlayıcı ortamda uygun eğitim ilkesini benimsenmiştir (Kargın, 2007; “Tebliğler Dergisi”, 2008; York ve Tundidor, 1995).

Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında akranlarıyla beraber eğitim almasına yönelik eğitim modeli ise kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarıdır. Bu modelde bireylerin kategorik şekilde etiketlenmemesi ve farklılıkların normal bir olgu olarak kabul edilmesi önermesi esastır. Çağdaş yasal görüngeden konuya baktığımızda ise bireylere veya bir gruba yönelik eşit olmayan müdahale, ancak diğer olması gerekenlerin yanı sıra yapılması gerekiyorsa uygundur. Özel gereksinimli bireylere yönelik alınacak tedbirler de bu kapsama girmektedir (Gasterstädt, Kistner ve Adl-Amini, 2020).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim modeli hakkında 2014 yılında Almanya’da öğretmen ve ebeveynler ile gerçekleştirilen bir çalışmada, toplumsal bütünleştirmeye yönelik katkının okullarda yürütülen destek çalışmalarının biraz daha üzerinde olduğu görülmüştür. Bu araştırma deseninin sonuçları toplumda bulunan hâkim sosyal tutumu da yansıtmaktadır. Konuya yönelik “Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi”nin onaylanması eğitim politikalarının amaçlarına baştan sona yeni ufuklar açmıştır. Açılan yeni görüngeler ise genel olarak, sosyal öğrenme fırsatının sağlanması, ön yargıların azaltılması ve karşılıklı temastan kaçınılması durumunun ortadan kaldırılması, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişimlerine, öğrenme ve okul performansına olumlu destek olmaktadır (Trumpa, Janz, Heyl ve Seifried, 2014).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ilkesinde evrensel anlamda kaliteli eğitime ilişkin hakkın ve uygun eğitimin gerçeğe dönüştürülmesi bulunmaktadır. Öğrenmenin doğumdan sonra yaşam boyunca devam ettiği kabul edilir. Evde, toplumda



formel ve informal öğrenmedir. Kültür ve bağlam açısından sürekli gelişen dinamik bir süreçtir. Öğrenciyi sisteme sığdırmak için değil, sistemi öğrenciye uyacak şekilde değiştirmekle ilgilidir. Kişiyi ya da özelliklerini değil, sistem içinde dışlama “sorununu” tespit eder (Stubbs, 2008).

Kaynaştırma/Bütünleştirme sayesinde özel gereksinimli bireyler için mümkün olan en normal yaşam koşulları yaratılarak topluma katılmaları sağlanır. Böylelikle iş ve meslek hayatına geçişte yaşanan büyük zorluklar aşılır. Fiziksel, zihinsel veya duygusal olmaları nedeniyle özel gereksinimli bireyler, özel yardım ve isteklendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Mesleğe hazırlık çalışmalarının özel gereksinimli bireylere yönelik sistematik şekilde uyarlanmaması ve sadece yüksek niteliklilik çerçevesinde yoğun olarak genişlemesi, örgün ve iş başında mesleki eğitim alanındaki daralma ise sosyal açıdan özel gereksinimli ve daha dezavantajlı öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı özel gereksinimli bireylere yönelik daha yüksek kalitede mesleki eğitim ve danışma faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekmektedir (Galilaer, 2011).

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel performanslarının en doğru şekilde alınması önemlidir. Tanılama, yönlendirme, izleme ve değerlendirme iş ve işlerine azami ölçüde özen gösterilmelidir. Gereksinimler doğrultusunda eğitim fırsatlarının sunulması önemlidir. Sorunların en erken dönemde saptanması ve çözülmesi ise bir diğer önem arz eden husustur. Erken tanı ise özel gereksinimin kabul edilmesine, tıbbi ve eğitsel tedbirlerin alınmasına olanak sağlayacaktır (Bakırcıoğlu, 2005; Cavlayter, 2000; Demirel, 2013; Eripek, 2005; Gürsel, 2005; Kuzgun ve Deryakulu, 2009; Werts, Culatta ve Tompkins, 2007; Vural, 2004; Wood, 2006; Yeşilyaprak, 2005).

Doğru tanılama ve yönlendirme kararlarının alınmasında Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri önemlidir. Çünkü okul PDR hizmetleri “Öğrencilerin yakından tanınmaları, kişisel, sosyal ve akademik problemlerine nüfuz edilmesi, bu problemleri çözmelerinde kendilerine yardımcı olunması, daha üst öğrenim alanlarını seçmelerinde veya bir mesleğe yönelmelerinde rehberlik yapılması şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca PDR hizmetlerini kişisel-sosyal ve mesleki gelişime yardım olarak gören tanımlamalar da bulunmaktadır (Külahoğlu ve Küçüksüleymanoğlu, 2021).



PDR hizmetleri bireysel gelişime, entegrasyona, istikrarlı ve gerçekçi kararlar alınmasına, olumlu benlik algısına, karşılaşılan olgular arasından en uygun seçimler yapılmasına, bağımsız olarak bireyin kendini yönetme gücü edinmesine, kendini tanıma ve gizil güçlerinin farkındalığına yönelik psikolojik danışman tarafından sunulan profesyonel destek sürecidir. PDR öğrenci kişilik hizmetleri içerisinde yöneltme ve yönlendirme iş ve işlemleri bulunmaktadır. Yöneltme ve yönlendirme bireyin ilgi, yetenek, sosyoekonomik ve olanaklar çerçevesine uygun eğitim kurumu, üst öğrenim olanakları ve eğitimlerini tamamladıklarında iş ve meslek hayatına ilişkin çalışmaların bütünüdür (Gibson ve Mitchel, 2003; aktaran, Aydın 2007; Güven, 2008; Kepçeoğlu, 1993; Kuzgun, 2002; Özgüven, 2000; Sak, 2004).

Yöneltme ve yönlendirme faaliyetlerinin en sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için özel eğitim alanındaki öğrencilerin tanılama ve yönlendirme kararlarına ilişkin bulguların değerlendirilmesinin alanda çalışanların en doğru kararlar almasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin tanı ve yönlendirme kararları Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS)-RAM modülüne elektronik ortamda işlenmektedir. MEBBİS-RAM modülünden elde edilen bulguların yayımlanması yasal izinlere bağlı olup gönüllülük esasına göre ilgili kurumlar tarafından paylaşılabilir. Alanyazın veya MEB/RAM raporları incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bulguların benzerine rastlanılmamaktadır. Bu çalışmanın en belirgin amacı ise Malatya İlinde gerçekleştirilen eğitsel tanı ve yönlendirme kararlarının bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi hedefiyle literatüre kazandırılmasıdır. Erken tanılama ve doğru yönlendirme kararlarının niteliğinin artırılması mevcut hizmetlerin değerlendirilmesiyle mümkün olacaktır. Özel gereksinimli bireylerin olabildiğince en erken dönemde ve en doğru şekilde PDR hizmetlerinden faydalandırılması ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim olanaklarına kavuşturulması gerekmektedir. En erken dönemde en doğru tanılama kararlarının alınmasının ne derece gerçekleştirildiği, sorun alanlarının ortaya çıkarılması ve konuya yönelik çözüm yolları üretilmesi hedeflenmektedir. Gerekli tedbirlerin alınması ve gereken farkındalığın oluşturulması ise ancak güvenilir bulgulara bağlıdır. Bu çalışma ile alan-yazındaki boşluğun doldurulmasına başlanması amaçlanmaktadır.



Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerine göre tasarlanan bu çalışmada, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için doküman incelemesi kullanılmıştır. Mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli şekilde incelenmesi olarak ifade edilen doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini de kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi sürecini Altheide (1996); dokümanlarda dâhil edilecek kriterleri belirleme, doküman ve veri toplama, temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama ve analiz etme şeklinde sınıflamaktadır. Dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına göre yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, MEBBİS-RAM modülünde elektronik ortamda saklanan bilgilerin yetkili kişilerden elde edilmesiyle; RAM'lara başvuran özel gereksinimli bireylere yönelik alınan eğitsel tanı ve özel eğitim yönlendirme kararlarının arşiv taraması/doküman incelemesi yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Öncelikle araştırmacılar tarafından veri sorgulamasına yönelik kontrol listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kontrol listesi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinden üç öğretim üyesine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri alındıktan sonra liste şekillendirilmiştir. Kontrol listesinde yer alan hususların MEBBİS-RAM modülünden elde edilip edilemeyeceğine ve uygulanabilirliği hakkında Malatya-Yeşilyurt RAM Müdür ve Müdür Yardımcısının görüşleri de alınmıştır. Oluşturulan kontrol listesi doğrultusunda MEBBİS-RAM modülünün yetkili kişiler tarafından sorgulamalarının yapılması sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Malatya Valiliğinin 01/06/2020 tarihli ve E.7293243 sayılı oluru ve İnönü Üniversitesi Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruludan 10/07/2020 tarihli ve E.44340 sayılı onay kararı alınmıştır. Yasal prosedürden Yeşilyurt ve Battalgazi RAM Müdürlüklerindeki kurum yöneticilerinin MEBBİS-RAM modülü yetkileri üzerinde elektronik ortamda tutulan istatistiklerin sorgulanması istenerek sorgulama sonucu elde edilen bulguların sistem üzerinden tablolar şeklinde indirilmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Tanımlama ve Yönlendirme iş ve işlemleri resmî süreçlere ve belgeye dayalı olarak MEBBİS-RAM modülünde kayıt altına alınmaktadır. Oluşturulan kontrol listesi soruları doğrultusunda MEBBİS-RAM modülünden elde edilen bulgular resmî kurum verilerdir. Verilerin analizi RAM bölgesi, eğitim ve öğretim yılı, okul kademesi, verilen eğitsel tanı ve yönlendirilen özel eğitim hizmeti türüne göre yapılmıştır. Bulgular arşiv taraması/doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir.

Sınırlılıklar

Çalışma 2017-2018, 2018-2019 ve 2019-2020 Eğitim Öğretim yıllarında özel eğitim konusunda eğitsel tanı ve yönlendirme kararı sayılarıyla sınırlıdır. Araştırmanın bulguları Malatya-Yeşilyurt ve Battalgazi RAM tarafından MEBBİS-RAM modülüne elektronik ortamda işlenen, saklanan ve sorgulanabilir bulgular ile sınırlıdır. Bulgular 2020 Temmuz ayı MEBBİS-RAM modülü verileriyle sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde sorgulamalar sonucu ulaşılan bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Aşağıdaki tablolarda eğitsel tanı ve yönlendirilen özel eğitim hizmeti türü eğitim ve öğretim yılı, RAM göre f(1) Okul Öncesi, f(2) İlkokul, f(3) Ortaokul, f(4) Lise, f(5) Lise üstü, fx toplam frekans ve TP% toplam yüzdeler olmak üzere sayısal veriler verilmiştir. Toplam yüzdeler kısmında sunulan oranlar her eğitim öğretim yılı içerisinde ilgili RAM'lar tarafından toplam eğitsel tanı kararı sayısı içinde verilen bir alana ilişkin kararın yüzdeliğini ifade etmektedir. Önerilen özel eğitim yönlendirme türü kararları için de aynı sistem geçerlidir.

Tablo 1
2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı Eğitsel Tanı Sayıları

Eğitsel Tanı	RAM	f(1)	f(2)	f(3)	f(4)	f(5)	fx	TP%
Görme (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt		4	2	7	20	33	0,41
	Battalgazi		1	1	2	7	11	0,14
Az Gören	Yeşilyurt	5	9	23	15	36	88	1,10
	Battalgazi		8	9	10	15	42	0,52



Görme Total	Yeşilyurt	5	3	5	18	31	0,39	
	Battalgazi		1	1	7	9	0,11	
Bedensel (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt	1	8		15	34	58	0,72
	Battalgazi				5	8	13	0,16
Bedensel	Yeşilyurt	149	140	162	129	551	1131	14,12
	Battalgazi	45	93	56	76	174	444	5,54
Ortopedik	Yeşilyurt				1		1	0,01
Özel Yetenek (Zihinsel)	Yeşilyurt		2	15	6		23	0,29
	Battalgazi		1	2	2		5	0,06
Zihinsel (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt		24	47	42	20	133	1,66
	Battalgazi		2	11	0	0	13	0,16
Hafif Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	95	186	277	321	406	1285	16,05
	Battalgazi	21	123	142	171	124	581	7,26
Orta Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt		51	98	119	382	650	8,12
	Battalgazi	1	24	34	31	113	203	2,53
Ağır Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	4	20	44	34	155	257	3,21
	Battalgazi		7	9	13	35	64	0,80
Çok Ağır Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	1	3	6	7	13	30	0,37
	Battalgazi	2	4		3	6	15	0,19
Yaygın Gelişimsel	Yeşilyurt	20	143	49	7	9	228	2,85
	Battalgazi	2	59	13	4	1	79	0,99
Otizm	Yeşilyurt	3	107	53	49	26	238	2,97
	Battalgazi	1	27	9	4	5	46	0,57
Hafif Düzeyde Otizm	Yeşilyurt	1	3	1	1		6	0,07
	Battalgazi		3	1			4	0,05
Orta Düzeyde Otizm	Yeşilyurt		2	1			3	0,04
	Battalgazi		1				1	0,01
Ağır Düzeyde Otizm	Yeşilyurt				1		1	0,01
	Battalgazi				1		1	0,01
Dil ve Konuşma (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt		1	2	2	2	7	0,09
	Battalgazi			1			1	0,01
Dil ve Konuşma Güçlüğü	Yeşilyurt	6	81	39	18	22	166	2,07



	Battalgazi	1	20	16	9	15	61	0,76
İşitme (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt	1	2	2	8	6	19	0,24
	Battalgazi	4		2		1	7	0,09
İşitme Yetersizliği Az İşiten	Yeşilyurt	21	58	28	50	74	231	2,88
	Battalgazi	6	33	17	26	50	132	1,65
İşitme Yetersizliği Total	Yeşilyurt					2	2	0,02
	Battalgazi				2		2	0,02
Özel Öğrenme Güçlüğü	Yeşilyurt		31	111	24	5	171	2,14
	Battalgazi		19	71	9	2	101	1,26
DEHB	Yeşilyurt		66	114	67	9	256	3,20
	Battalgazi		32	57	28	2	119	1,49
Duygusal ve Davranışsal	Yeşilyurt		16	15	33	52	116	1,45
	Battalgazi		2	10	7	23	42	0,52
Süregelen Hastalık	Yeşilyurt	34	64	89	91	164	442	5,52
	Battalgazi	16	54	49	48	66	233	2,91
Normal	Yeşilyurt	2	40	39	18	10	109	1,36
	Battalgazi		25	23	14	2	64	0,80

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında 2672 Lise çağı dışı, 1754 Ortaokul, 1604 İlkokul, 1536 Lise ve 442 Okul Öncesi dönemi olmak üzere toplam 8008 kişiye eğitsel tanı verilmiştir. Eğitsel tanı sayıları incelendiğinde ilk üç sıranın hafif düzeyde zihinsel, bedensel ve orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı alanlarca doldurulduğu görülmektedir. Farklı alanlarda eğitsel tanıların verildiği görülmektedir. Ayrıca özel gereksinim tanılması için RAM’lara başvuru yapıp normal birey olarak tanı alan kişi sayısı da ortaya çıkmıştır. Buna göre Yeşilyurt 109 ve Battalgazi 64 olmak üzere toplam 173 bireye normal tanısı verilmiştir.

Yeşilyurt RAM tarafından 1285 (%16,05) öğrenciye hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 1131 (%14,12) öğrenciye bedensel yetersizlik, 650 (%8,12) öğrenciye orta düzey zihinsel yetersizlik, 466 (%5,82) öğrenciye yaygın gelişimsel bozukluk ve 442 (%5,52) öğrenciye ise süregelen hastalık tanı kararı verilmiştir. Battalgazi RAM tarafından ise 581 (%7,26) öğrenciye hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 444 (%5,55) öğrenciye bedensel yetersizlik, 233 (%2,91) süregelen hastalık, 203 (%2,53) öğrenciye



orta düzey zihinsel yetersizlik ve 132 (%1,65) öğrenciye ise az işiten tanı kararı verilmiştir.

Tablo 2

2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı Yönlendirme Kararı Sayıları

Yönlendirme Kararı	RAM	f(1)	f(2)	f(3)	f(4)	f(5)	fx	TP%
Eğitime Devamı	Yeşilyurt	3	77	59	36	9	184	4,18
	Battalgazi		28	25	15	1	69	1,57
Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme	Yeşilyurt		295	361	251	58	965	21,92
	Battalgazi		110	242	218	72	642	14,58
Evde Eğitim	Yeşilyurt		1	16	13	3	33	0,75
	Battalgazi		4	5	15	4	28	0,64
Örgün devam edemeyecek ya da evde eğitimden yararlanamayacak birey (Ö.E.H.Y. 36/6. Madde)	Yeşilyurt	4	9	20	11	14	58	1,32
	Battalgazi	3	13	11	10	6	43	0,98
Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme (37-66 Ay)	Yeşilyurt	104	14				118	2,68
	Battalgazi		99				99	2,25
Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme (67-78 Ay)	Yeşilyurt		122				122	2,77
	Battalgazi		80				80	1,82
Özel Eğitim Ana okulu (37-66 Ay)	Yeşilyurt	2					2	0,05
	Battalgazi	2					2	0,05
Özel Eğitim Ana sınıfı (37-66 Ay)	Yeşilyurt	6					6	0,14
Özel Eğitim Ana sınıfı (67-78 Ay)	Yeşilyurt	1					1	0,02
Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi (0-36 Ay)	Yeşilyurt	130					130	2,95
	Battalgazi	52					52	1,18
Özel Eğitim Ana sınıfı (37-66 Ay)	Yeşilyurt	4					4	0,09
Özel Eğitim Ana sınıfı (37-66 Ay)	Yeşilyurt		1				1	0,02
	Yeşilyurt		4				4	0,09
Özel Eğitim Ana sınıfı (67-78 Ay)	Battalgazi		3				3	0,07
	Yeşilyurt		3				3	0,07
Özel Eğitim İlkokulu (İşitme)	Battalgazi		7				7	0,16
	Yeşilyurt		3				3	0,07
Özel Eğitim İlkokulu (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt		2	1			3	0,07
	Battalgazi			1			1	0,02



Özel Eğitim İlkokulu (Bedensel)	Yeşilyurt	1		1	0,02	
Özel Eğitim Sınıfı (Görme- ilkokul)	Yeşilyurt	6	5	11	0,25	
	Battalgazi	1		1	0,02	
Özel Eğitim İlkokulu (Görme)	Yeşilyurt	1		1	0,02	
Özel Eğitim Ortaokulu (İşitme)	Yeşilyurt	2	1	3	0,07	
	Battalgazi	2	7	9	0,20	
Özel Eğitim Ortaokulu (Görme)	Yeşilyurt	1	2	3	0,07	
Özel Eğitim Ortaokulu (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	16	22	38	0,86	
	Battalgazi		2	2	0,05	
Açık Öğretim Ortaokulu	Yeşilyurt		2	1	3	0,07
	Battalgazi			3	3	0,07
Açık Öğretim Lisesi	Yeşilyurt			4	4	0,09
	Battalgazi			11	11	0,25
Özel Eğitim Meslek Okulu (Hafif Düzeyde Otizm)	Yeşilyurt		1	1	2	0,05
Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Zihinsel-Özel Eğitim Meslek Okulu Programı)	Yeşilyurt		2		2	0,05
Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Otizm-Özel Eğitim Meslek Okulu Programı)	Yeşilyurt			1	1	0,02
Halk Eğitim Merkezi Kursları	Yeşilyurt			262	262	5,95
	Battalgazi			134	134	3,04
Halk Eğitim Merkezi Kursları Mesleki ve Teknik	Battalgazi			1	1	0,02
Psikolojik veya Psikiyatrik Destek	Yeşilyurt			1	1	0,02
	Battalgazi			1	1	0,02
Özel Eğitim Meslek Okulu Hafif Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	62	90	152	3,45	
	Battalgazi	10	11	21	0,48	
Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme)	Yeşilyurt			1	1	0,02
Özel Yetenek- Kaynaştırma /Bütünleştirme (BİLSEM)	Yeşilyurt	3	11	7	21	0,48
	Battalgazi			2	2	0,05
Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	44	55	33	132	3,00
	Battalgazi	7	30	25	62	1,41



Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	14	32	28	2	76	1,73
	Battalgazi	8	23			31	0,70
Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	46	52	2		100	2,27
	Battalgazi	7	14			21	0,48
Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt		10	67	1	78	1,77
	Battalgazi		1	18	1	20	0,45
Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt			20	178	198	4,50
	Battalgazi			2	43	45	1,02
Özel Eğitim Sınıfı (Otizm-Hafif)	Yeşilyurt	38	22	6		66	1,50
	Battalgazi	9	5	1		15	0,34
Özel Eğitim Sınıfı (Otizm-Orta veya Ağır)	Yeşilyurt	11	7			18	0,41
	Battalgazi	2		15		17	0,39
Özel Eğitim Uygulama Okulu-I., II. ve III. Kademe (Orta veya Ağır Düzeyde Otizm)	Yeşilyurt	68	14	44	15	141	4,20
	Battalgazi	10	6	3	1	20	0,45
Birden fazla yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Zihinsel)	Yeşilyurt			1		1	0,02
Birden fazla yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Otizm)	Yeşilyurt		1			1	0,02
Özel Yetenek- Kaynaştırma /Bütünleştirme	Yeşilyurt	3	3			6	0,14
	Battalgazi	1	2			3	0,07

Tablo 2’de görüleceği gibi 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında eğitsel tanı alan bireylere yönelik 311 Okul Öncesi, 1150 İlkokul, 1057 Ortaokul, 954 Lise ve 930 Lise çağı dışı birey olmak üzere toplam 4402 kişiye özel eğitim yönlendirme kararı önerilmiştir. Önerilen özel eğitim yönlendirme kararları incelendiğinde ilk iki sıranın tam zamanlı kaynaştırma ve halk eğitimi merkezi kurslarında olduğu görülmektedir. Eğitsel tanı alan özel gereksinimli bireylere yönelik çok geniş yelpazede özel eğitim hizmetinin verildiği görülmektedir. 67-78 aylık iken normalde ilkokula başlaması gereken toplam 202 birey RAM kararı doğrultusunda bir yıl daha okul öncesi eğitime kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında yönlendirilmiştir.



Yeşilyurt RAM tarafından 965 (%21,92) öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma, 262 (%5,95) kursiyere halk eğitimi merkezi kursları, 198 (%4,50) öğrenciye özel eğitim uygulama okulu III. kademe, 184 (%4,18) öğrenciye eğitime devam ve 153 (%3,45) öğrenciye ise özel eğitim meslek okulu hafif düzeyde zihinsel yönlendirme kararı verilmiştir. Battalgazi RAM tarafından ise 642 (14,58) öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma, 134 (%3,04) öğrenciye halk eğitimi merkezi kursları, 99 (%2,25) öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme 37-66 ay, 80 (%1,82) öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme 67-78 ay ve 69 (%1,57) öğrenciye ise eğitime devam kararı verilmiştir.

Tablo 3
2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı Eğitsel Tanı Sayıları

Eğitsel Tanı	RAM	f(1)	f(2)	f(3)	f(4)	f(5)	fx	TP%
Görme (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt		1	2	2	5	10	0,14
Az Gören	Yeşilyurt	6	18	23	14	30	91	1,24
	Battalgazi	6	11	11	5	26	59	0,80
Görme Total	Yeşilyurt	2	4	4	4	16	30	0,41
	Battalgazi			1	2	6	9	0,12
Bedensel (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt	1		4	5	13	23	0,31
	Battalgazi		2				2	0,03
Bedensel	Yeşilyurt	176	111	142	110	484	1023	13,93
	Battalgazi	62	110	63	66	237	538	7,32
Özel Yetenek (Zihinsel)	Yeşilyurt		6	14	7		27	0,37
	Battalgazi		7	8	1		16	0,22
Zihinsel (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt		18	21	21	12	72	0,98
Hafif Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	126	150	204	224	262	966	13,15
	Battalgazi	64	152	175	138	121	650	8,85
Orta Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	3	50	73	98	293	517	7,04
	Battalgazi	3	45	36	27	101	212	2,89
Ağır Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	6	18	28	24	135	211	2,87
	Battalgazi	1	10	7	8	32	58	0,79



Çok Ağır Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	1	5	12	7	7	32	0,44
	Battalgazi	2	9	8	5	9	33	0,45
Yaygın Gelişimsel	Yeşilyurt	10	38	14	2	4	68	0,93
Otizm	Yeşilyurt	1	35	20	18	9	83	1,13
Hafif Düzeyde Otizm	Yeşilyurt	23	64	31	9	8	135	1,84
	Battalgazi	16	57	16	8	2	99	1,35
Orta Düzeyde Otizm	Yeşilyurt	7	53	28	21	7	116	1,58
	Battalgazi	3	14	2		2	21	0,29
Ağır Düzeyde Otizm	Yeşilyurt		12	3	6	5	26	0,35
	Battalgazi		4	2	1	7	14	0,19
Dil ve Konuşma (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt		1		1	2	4	0,05
Dil ve Konuşma Güçlüğü	Yeşilyurt	16	68	26	14	12	136	1,85
	Battalgazi	10	38	19	7	13	87	1,18
İşitme (Tedbir Gerektirmeyen)	Yeşilyurt		1		3	4	8	0,11
Az İşiten	Yeşilyurt	25	35	20	23	47	150	2,04
	Battalgazi	12	31	22	21	49	135	1,84
Özel Öğrenme Güçlüğü	Yeşilyurt		62	97	23	5	187	2,55
	Battalgazi		41	56	6	1	104	1,42
DEHB	Yeşilyurt	2	97	76	67	6	248	3,38
	Battalgazi		45	69	16	1	131	1,78
Duygusal ve Davranışsal	Yeşilyurt		14	9	22	27	72	0,98
	Battalgazi		6	5	8	22	41	0,56
Süregelen Hastalık	Yeşilyurt	49	79	88	81	141	438	5,96
	Battalgazi	23	62	40	32	82	239	3,25
Serebral Palsi	Battalgazi					1	1	0,01
Normal	Yeşilyurt	5	62	42	22	4	135	1,84
	Battalgazi	0	50	30	8		88	1,20

Tablo 3'te görüldüğü üzere 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında 2250 Lise çağı dışı, 1696 İlkokul, 1551 Ortaokul, 1187 Lise ve 661 Okul Öncesi dönem olmak üzere toplam 7345 kişiye eğitsel tanı kararı verilmiştir. Eğitsel tanı almış bireyler



incelendiğinde ilk sıranın bedensel ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik alanın aldığı anlaşılmaktadır. Tanılama için RAM'lara başvuru yapıp normal olarak tanı alan birey sayısı da ortaya çıkmıştır. Buna göre Yeşilyurt 135 ve Battalgazi 88 olmak üzere 223 bireye normal tanısı verilmiştir.

Yeşilyurt RAM tarafından 1023 (%13,93) öğrenciye bedensel yetersizlik, 966 (%13,15) öğrenciye hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 517 (%7,04) öğrenciye orta düzey zihinsel yetersizlik, 438 (%5,96) öğrenciye süreğen hastalık ve 248 (%3,38) öğrenciye ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanı kararı verilmiştir. Battalgazi RAM tarafından ise 538 (%7,32) öğrenciye bedensel yetersizlik, 650 (%8,85) öğrenciye hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 239 (%3,25) öğrenciye süreğen hastalık, 212 (%2,89) öğrenciye orta düzey zihinsel yetersizlik ve 187 (%2,55) öğrenciye ise özel öğrenme güçlüğü tanı kararı verilmiştir.

Tablo 4
2018/2019 Eğitim ve Öğretim Yılı Yönlendirme Kararı Sayıları

Yönlendirme Kararı	RAM	f(1)	f(2)	f(3)	f(4)	f(5)	fx	TP%
Eğitime Devam	Yeşilyurt	3	51	31	19	3	107	3,17
	Battalgazi	70	50	31	9		160	4,74
Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme	Yeşilyurt		214	229	149	27	619	18,33
	Battalgazi		182	232	143	27	584	17,29
Evde Eğitim	Yeşilyurt		1	8	9	2	20	0,59
	Battalgazi		12	7	12		31	0,92
Örgün devam edemeyecek ya da evde eğitimden yararlanamayacak birey	Yeşilyurt	2	4	10	6	3	25	0,74
	Battalgazi		11	9	6	8	34	1,01
Okul Öncesi Eğitim Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme (37-66 Ay)	Yeşilyurt	85					85	2,52
	Battalgazi	88					88	2,61
Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme (67-78 Ay)	Yeşilyurt	56					56	1,66
	Battalgazi	72					72	2,13
Özel Eğitim Ana okulu (37-66 Ay)	Yeşilyurt	4					4	0,12
	Battalgazi	3					3	0,09
Özel Eğitim Ana sınıfı (37-66 Ay)	Yeşilyurt	6					6	0,18
	Battalgazi	4					4	0,12



Özel Eğitim Ana okulu (67-78 Ay)	Battalgazi	1	1	0,03
Özel Eğitim Ana sınıfı (67-78 Ay)	Yeşilyurt	5	5	0,15
Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi (0-36 Ay)	Yeşilyurt	84	84	2,49
Özel Eğitim Sınıfı (İşitme-İlkokul)	Battalgazi	3	3	0,09
Özel Eğitim İlkokulu (İşitme)	Battalgazi	7	7	0,21
Özel Eğitim İlkokulu (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	3	3	0,09
	Battalgazi	1	1	0,03
Özel Eğitim İlkokulu (Bedensel)	Yeşilyurt	1	1	0,03
Özel Eğitim Sınıfı (Görme-ilkokul)	Yeşilyurt	7	7	0,21
	Battalgazi	3	3	0,09
Özel Eğitim İlkokulu (Görme)	Yeşilyurt	1	1	0,03
Özel Eğitim Ortaokulu (İşitme)	Yeşilyurt	2	2	0,06
	Battalgazi	9	9	0,27
Özel Eğitim Ortaokulu (Görme)	Yeşilyurt	3	3	0,09
	Battalgazi	2	2	0,06
Özel Eğitim Ortaokulu (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	29	29	0,86
	Battalgazi	10	10	0,30
Açık Öğretim Ortaokulu	Yeşilyurt	1	1	0,03
	Battalgazi	1	1	0,03
Açık Öğretim Lisesi	Yeşilyurt	3	3	0,09
	Battalgazi	18	18	0,53
Özel Eğitim Meslek Okulu (Hafif Düzeyde Otizm)	Yeşilyurt	2	2	0,06
Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Zihinsel-Özel Eğitim Meslek Okulu Programı)	Yeşilyurt	2	2	0,06
	Battalgazi	2	2	0,06
Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Otizm-Özel Eğitim Meslek Okulu Programı)	Yeşilyurt	1	1	0,03
Halk Eğitimi Merkezi Kursları	Yeşilyurt	164	164	4,86
	Battalgazi	130	130	3,85
Özel Eğitim Meslek Okulu Hafif Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	84	84	2,49
	Battalgazi	25	25	0,74



Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme)	Yeşilyurt				1	1	0,03
	Battalgazi				2	2	0,06
Özel Yetenek- Kaynaştırma /Bütünleştirme (BİLSEM)	Yeşilyurt	3	4	5		12	0,36
	Battalgazi	2	8	1		11	0,33
Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	34	36	17		87	2,58
	Battalgazi	28	51	16		95	2,81
Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	10	21	15		46	1,36
	Battalgazi	8	29	23		60	1,78
Özel Eğitim Uygulama Okulu I.Kademe (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	68				68	2,01
	Battalgazi	20				20	0,59
Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt		55			55	1,63
	Battalgazi		10			10	0,30
Özel Eğitim Uygulama Okulu III.Kademe (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt			128		128	3,79
	Battalgazi			26		26	0,77
Özel Eğitim Sınıfı (Otizm-Hafif)	Yeşilyurt	21	15	4		40	1,18
	Battalgazi	20	7	1		28	0,83
Özel Eğitim Sınıfı (Otizm-Orta veya Ağır)	Yeşilyurt	10	5			15	0,44
	Battalgazi	33	1			34	1,01
Özel Eğitim Uygulama Okulu- I., II. ve III. Kademe (Orta veya Ağır Düzeyde Otizm)	Yeşilyurt	63	23	22		108	3,20
	Battalgazi	8	3	2		13	0,39
Birden fazla Yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe Öğretim Programı)	Battalgazi	2				2	0,06
Birden fazla yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe Öğretim Programı)	Battalgazi		1			1	0,03
Birden fazla yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Zihinsel)	Yeşilyurt				1	1	0,03
	Battalgazi	1				1	0,03
Birden fazla yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Otizm)	Yeşilyurt		1			1	0,03
Özel Yetenek- Kaynaştırma /Bütünleştirme	Yeşilyurt	3	1			4	0,12
	Battalgazi	5	1			6	0,18



Tablo 4'te 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında eğitsel tanı alan bireylere yönelik 890 İlkokul, 886, Ortaokul, 754 Lise, 483 Okul Öncesi ve 364 Lise çağı dışı birey olmak üzere toplam 3377 kişiye özel eğitim yönlendirme kararı önerilmiştir. Önerilen özel eğitim yönlendirme kararları incelendiğinde ilk sırayı tam zamanlı kaynaştırmanın aldığı görülmektedir. Eğitsel tanı alan özel gereksinimli bireylere yönelik farklı türde özel eğitim yönlendirme kararının önerildiği anlaşılmaktadır. Yoğunluğun en az kısıtlayıcı ortam olan kendi okullarında tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme kararının olduğu ortaya çıkmaktadır. 67-78 aylık iken normalde ilkokula başlaması gereken toplam 128 birey RAM kararı doğrultusunda bir yıl daha okul öncesi eğitime kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında yönlendirilmiştir.

Yeşilyurt RAM tarafından 619 (%18,33) öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma, 164 (%4,86) kursiyere halk eğitimi merkezi kursları, 128 (%3,79) öğrenciye özel eğitim uygulama okulu III. kademeye (Orta ve Ağır), 107 (%3,17) öğrenciye eğitime devam ve 87 (%2,58) öğrenciye ise özel eğitim sınıfı (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik) yönlendirme kararı verilmiştir. Battalgazi RAM tarafından ise 584 (%17,29) öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma, 160 (%4,74) öğrenciye eğitime devam, 130 (%3,85) kursiyere halk eğitimi merkezi kursları, 95 (%2,81) öğrenciye özel eğitim sınıfı (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik) ve 88 (%2,61) öğrenciye ise tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme (37-66 aylık) yönlendirme kararı verilmiştir.

Tablo 5

2019/2020 Eğitim ve Öğretim Yılı Eğitsel Tanı Sayıları

Eğitsel Tanı	RAM	f(1)	f(2)	f(3)	f(4)	f(5)	fx	TP%
Az Gören	Yeşilyurt	3	6	4	5	18	36	1,07
	Battalgazi	3	6	8	5	15	37	1,10
Görme Total	Yeşilyurt	1	1	1	1	5	9	0,27
	Battalgazi	1	1			6	8	0,24
Bedensel	Yeşilyurt	76	48	61	53	160	398	11,86
	Battalgazi	46	63	38	42	167	356	10,60
Özel Yetenek (Zihinsel)	Yeşilyurt	1	2	4			7	0,21
	Battalgazi		9	6	2		17	0,51



Hafif Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	57	52	64	86	81	340	10,13
	Battalgazi	22	103	99	74	62	360	10,72
Orta Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	8	24	29	31	95	187	5,57
	Battalgazi	7		16	12	81	116	3,46
Ağır Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	1	8	10	11	38	68	2,03
	Battalgazi	5	9	2	3	18	37	1,10
Çok Ağır Düzeyde Zihinsel	Yeşilyurt	2		7	6	6	21	0,63
	Battalgazi	1	6	9	5	9	30	0,89
Hafif Düzeyde Otizm	Yeşilyurt	19	25	14	4	2	64	1,91
	Battalgazi	9	19	11	1	1	41	1,22
Orta Düzeyde Otizm	Yeşilyurt	4	41	13	13	4	75	2,23
	Battalgazi		8	3	1	1	13	0,39
Ağır Düzeyde Otizm	Yeşilyurt		7	2	3	4	16	0,48
	Battalgazi		2	3	1	3	9	0,27
Dil ve Konuşma Güçlüğü	Yeşilyurt	28	42	18	8	1	97	2,89
	Battalgazi	17	48	19	5	12	101	3,01
Az İşiten	Yeşilyurt	16	11	6	9	14	56	1,67
	Battalgazi	13	15	14	16	25	83	2,47
Özel Öğrenme Güçlüğü	Yeşilyurt		35	31	5		71	2,11
	Battalgazi		37	25	4		66	1,97
DEHB	Yeşilyurt	1	34	25	10		70	2,09
	Battalgazi	1	45	24	7	1	78	2,32
Duygusal ve Davranışsal	Yeşilyurt		5	2	4	29	40	1,19
	Battalgazi		9	4	4	19	36	1,07
Süregelen Hastalık	Yeşilyurt	23	28	24	24	47	146	4,35
	Battalgazi	22	47	34	23	60	186	5,54
Normal	Yeşilyurt	1	11	10	6	1	29	0,86
	Battalgazi		30	19	4		53	1,58

Tablo 5'te görüleceği gibi 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında 985 Lise çağı dışı, 837 İlkokul, 659 Ortaokul, 488 Lise ve 388 Okul Öncesi dönem olmak üzere toplam 3357 kişiye eğitsel tanı verilmiştir. Eğitsel tanı almış bireyler incelendiğinde ilk iki



sıranın bedensel ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik alanı olduğu görülmektedir. Sonrasında ise sıralamalar değişmekle beraber benzer yetersizlik alanlarına yönelik eğitsel tanıların verildiği görülmektedir. Normal tanı kararı alan birey sayısı ise Yeşilyurt 29 ve Battalgazi 53 olmak üzere toplam 82'dir.

Yeşilyurt RAM tarafından 398 (%11,86) öğrenciye bedensel yetersizlik, 340 (%10,13) öğrenciye hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 187 (%5,57) öğrenciye orta düzey zihinsel yetersizlik, 146 (%4,38) öğrenciye süregen hastalık ve 97 (%2,89) öğrenciye dil ve konuşma güçlüğü tanı kararı verilmiştir. Battalgazi RAM tarafından ise 360 (%10,72) öğrenciye hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 356 (%10,60) öğrenciye bedensel yetersizlik, 186 (%5,54) öğrenciye süregen hastalık, 116 (%3,46) öğrenciye orta düzey zihinsel yetersizlik ve 101 (%3,00) öğrenciye ise dil ve konuşma güçlüğü tanı kararı verilmiştir.

Tablo 6

2019/2020 Eğitim ve Öğretim Yılı Yönlendirme Kararı Sayıları

Yönlendirme Kararı	RAM	f(1)	f(2)	f(3)	f(4)	f(5)	fx	TP%
Eğitime Devamı	Yeşilyurt	2	13	10	7		32	1,51
	Battalgazi	0	30	19	4		53	2,50
Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme	Yeşilyurt	95	138	123	73		429	20,24
	Battalgazi	33	161	126	100		420	19,81
Evde Eğitim	Yeşilyurt		3	6	8		17	0,80
	Battalgazi		12	11	7		30	1,42
Örgün ya da evde eğitimden yararlanamayacak birey	Yeşilyurt	2	1	8	11		22	1,04
	Battalgazi	1	7	9	8		25	1,18
Okul Öncesi Eğitim Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme (37-66 Ay)	Battalgazi	5					5	0,24
Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme (67-78 Ay)	Yeşilyurt	5					5	0,24
Özel Eğitim Ana okulu (37-66 Ay)	Yeşilyurt	4					4	0,19
Özel Eğitim Ana sınıfı (37-66 Ay)	Yeşilyurt	7					7	0,33
	Battalgazi	7					7	0,33
Özel Eğitim Ana okulu (67-78 Ay)	Battalgazi	38					38	1,79
Özel Eğitim Ana sınıfı (67-78 Ay)	Yeşilyurt	1					1	0,05
	Battalgazi	7					7	0,33



Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi (0-36 Ay)	Yeşilyurt	36			36	1,70
	Battalgazi	43			43	2,03
Özel Eğitim İlkokulu (İşitme)	Battalgazi	2			2	0,09
Özel Eğitim İlkokulu (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	4			4	0,19
	Battalgazi	1			1	0,05
Özel Eğitim Sınıfı (Görme-ilkokul)	Yeşilyurt	1			1	0,05
	Battalgazi	1			1	0,05
Özel Eğitim İlkokulu (Görme)	Yeşilyurt	2			2	0,09
	Battalgazi	2			2	0,09
Özel Eğitim Ortaokulu (İşitme)	Yeşilyurt	1			1	0,05
	Battalgazi	7			7	0,33
Özel Eğitim Ortaokulu (Görme)	Yeşilyurt	1			1	0,05
	Battalgazi	2			2	0,09
Özel Eğitim Ortaokulu (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	10			10	0,47
	Battalgazi	2			2	0,09
Açık Öğretim Ortaokulu	Battalgazi		1		1	0,05
Açık Öğretim Lisesi	Yeşilyurt		9		9	0,42
	Battalgazi		12		12	0,57
Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Zihinsel-Özel Eğitim Meslek Okulu Programı)	Yeşilyurt		1		1	0,05
Halk Eğitimi Merkezi Kursları	Yeşilyurt			193	193	9,10
	Battalgazi			98	98	4,62
Özel Eğitim Meslek Okulu (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	49			49	2,31
	Battalgazi	11			11	0,52
Özel Eğitim Meslek Lisesi (Bedensel)	Yeşilyurt	1			1	0,05
Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme)	Battalgazi		1		1	0,05
Özel Yetenek- Kaynaştırma /Bütünleştirme (BİLSEM)	Yeşilyurt	2	3		5	0,24
	Battalgazi	3	5	1	9	0,42
Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Zihinsel)	Yeşilyurt	28	17	8	53	2,50
	Battalgazi	24	32	8	64	3,02
Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır)	Yeşilyurt	14	12	7	33	1,56



Düzye Zihinsel)	Battalgazi	18	12	6	36	1,70
Özel Eğitim Uygulama Okulu	Yeşilyurt	33			33	1,56
I.Kademe (Orta veya Ağır Düzye Zihinsel)	Battalgazi	11			11	0,52
Özel Eğitim Uygulama Okulu	Yeşilyurt		29		29	1,37
II.Kademe (Orta veya Ağır Düzye Zihinsel)	Battalgazi		7		7	0,33
Özel Eğitim Uygulama Okulu	Yeşilyurt			78	78	3,68
III.Kademe (Orta veya Ağır Düzye Zihinsel)	Battalgazi			24	24	1,13
Özel Eğitim Sınıfı (Otizm-Hafif)	Yeşilyurt	8	9	2	19	0,90
	Battalgazi	6	1	1	8	0,38
Özel Eğitim Sınıfı (Otizm-Orta veya Ağır)	Yeşilyurt	9	2	1	12	0,57
	Battalgazi	4	2		6	0,28
Özel Eğitim Uygulama Okulu-I. II. ve III. Kademe (Orta veya Ağır Düzye Otizm)	Yeşilyurt	48	8	17	73	3,44
	Battalgazi	4	2	2	8	0,38
Birden fazla Yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe Öğretim Programı)	Yeşilyurt	1			1	0,05
	Battalgazi	2			2	0,09
Birden fazla yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe Öğretim Programı)	Yeşilyurt		1		1	0,05
	Battalgazi		2		2	0,09
Birden fazla yetersizlik Özel Eğitim Sınıfı (Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe Öğretim Programı)	Yeşilyurt			1	1	0,05
Özel Yetenek- Kaynaştırma /Bütünleştirme	Yeşilyurt	1	2		3	0,14
	Battalgazi	0	6	2	1	9

Tablo 6’da görüleceği üzere 2019-2020 Eğitim ve Öğretim yılında eğitsel tanı alan bireylere yönelik 599 İlkokul, 483 Ortaokul, 460 Lise, 287 Okul Öncesi ve 291 Lise çağı dışı birey olmak üzere toplam 2120 kişiye özel eğitim yönlendirme kararı verilmiştir. Yönlendirme karar sayıları incelendiğinde ilk iki sırada tam zamanlı kaynaştırma ve halk eğitimi merkezi kursları olduğu görülmektedir. Eğitsel tanı alan özel gereksinimli bireylere yönelik birçok farklı eğitim hizmetinin önerildiği görülmektedir. Yoğunluğun, en az kısıtlayıcı ortam olan kendi okullarında tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin verildiği okullarda toplandığı ortaya çıkmaktadır.

Lise çağının dışına çıkan bireylere halk eğitimi merkezi kurslarının yoğunlukla önerildiği görülmektedir.

Yeşilyurt RAM tarafından 429 (%20,24) öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma, 193 (%9,10) kursiyere halk eğitimi merkezi kursları, 78 (%3,68) öğrenciye özel eğitim uygulama okulu III. kademeye (Orta ve Ağır), 53 (%2,50) öğrenciye özel eğitim sınıfı (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik) ve 49 (%2,31) öğrenciye özel eğitim meslek okulu hafif düzeyde zihinsel yetersizlik yönlendirme kararı verilmiştir. Battalgazi RAM tarafından ise 420 (%19,81) öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma, 98 (%4,62) kursiyere halk eğitimi merkezi kursları, 64 (%3,02) öğrenciye özel eğitim sınıfı (hafif düzeyde zihinsel yetersizlik), 53 (%2,50) öğrenciye eğitime devam ve 43 (%2,03) öğrenciye erken çocukluk dönemi eğitimi (0-36 ay) yönlendirme kararı verilmiştir.

Eğitsel tanı ve önerilen özel eğitim yönlendirme kararlarına bakıldığında birbirinden farklı sayısal verilerin elde edildiği görülmektedir. Örneğin 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı için eğitsel tanı olarak toplam 8008 bireye tanı verilirken bunlardan 4402 bireye özel eğitim yönlendirme kararı verilmiştir. Buradaki fark, aile veya okul itirazı sonucu yeniden inceleme, ek tanı veya tanı değişikliğinden dolayı yeniden inceleme, yıl içinde rapor bitiminden dolayı tekrar inceleme ve kademe değişikliği gibi nedenlerden yeniden incelenen ve tanısı olan bireylerle ilgilidir. Çünkü bu bireylere, daha önce aldıkları yönlendirme kararı eğer güncelliğini koruyorsa yeniden yönlendirme kararı verilmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

RAM'lara başvuran öğrencilere yönelik birbirinden farklı alanda eğitsel tanı kararı verildiği anlaşılmaktadır. Bireylerin yoğun olarak zihinsel, bedensel, yaygın gelişimsel, dil ve konuşma, işitme, DEHB, duygusal ve davranışsal ve süreğen hastalık alanlarında tanı aldığı görülmektedir. Süreğen hastalık tanısı kapsamında hangi hastalığa, ne tür yönlendirme kararı verildiğinin ise belirsiz olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitsel tanı sonucu önerilen yönlendirme kararları incelendiğinde ise genellikle tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kararının daha çok olduğu anlaşılmaktadır. En az kısıtlayıcı ortam ve akranlarıyla eğitim alma ilkesi çerçevesinde yönlendirme kararlarının alındığı görülmektedir (Kargın, 2007). Böylelikle eğitim



uygulamalarında öncelik, benzerlikler dikkate alınarak her bir bireyin özelliklerine göre bireyselleştirme yapılmasının dikkate alındığı söylenebilir. Eğitimde benzerliklere odaklanmak ekonomiktir, kolaylıktır, farklılıklara odaklanmak ise zor ve pahalıdır. Fakat insan doğasının zenginliklerine ancak bu yolla erişilebilir ve toplumda çeşitlilik bu yolla sağlanabilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2009).

Eğitsel tanı kararlarında özel yetenekli bireylerin sayısının olduğundan az çıkması ise düşündürücüdür. Özel yetenekli bireylerin tanınması, çoğunlukla Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) seçmeleri kapsamında RAM tarafından yapılmaktadır. Bu tanılama sonucu hak kazanan bireyler BİLSEM'e kayıt yaptırabilmektedirler. Genel Yetenek alanından BİLSEM'de kayıtlı olan öğrencilerin velileri istemeleri hâlinde RAM'a başvuru yaparak özel eğitim değerlendirme kurulu kararınca özel yetenekli birey tanısı alabilmektedir. Böylelikle özel yetenekli birey devam ettiği okulda kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden ve destek eğitim odası olanaklarından yararlanabilmektedir. BİLSEM tanılama dışında RAM özel yetenekli bireyleri tanılayabilmektedir ("BİLSEM", 2019). Özel yetenekli bireyler çoğunlukla BİLSEM seçmeleri kapsamında tanındığı, velilerin RAM'dan okul için karar aldırmadığı anlaşılmaktadır.

Bulgular incelendiğinde alınan eğitsel tanı karar sayılarının okul öncesi dönemden itibaren ilkokul ve ortaokul döneminde artış gösterdiği, lise döneminde bir miktar gerilediği lise çağı dışında ise tekrar arttığı görülmektedir. Eğitsel tanı kararlarına bağlı olarak yönlendirme karar sayıları incelendiğinde ise tanılama sayılarına benzer seyir gösterdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi sayılarına baktığımızda erken tanı ilkesinin tam olarak yerine gelmediği ortaya çıkmaktadır. Hâlbuki erken tanı bireyin gereksinimini fark etmesi, kabullenmesi, tıbbi ve eğitsel müdahalelerin en erken dönemde işlevsel olarak sağlanması için önemlidir (Gürsel, 2005). Tanılamanın ilkokul ve hatta ortaokul dönemine sarktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tanı sayılarının yıllara göre azaldığı, son 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında ise dramatik bir şekilde düşüşe geçtiği anlaşılmaktadır. Özellikle 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı II. Döneminde dünya da baş gösteren COVID-19 salgını nedeniyle okulların uzaktan eğitime devam etmesi ve süresi bitmekte olan RAM raporlarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçerlilik sürelerinin uzatılmasından dolayı incelemelerin azalmasından kaynaklandığı söylenebilir.



Öneriler

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur:

MEB/Kamuya

1. Erken Tanılama,
2. Tanılamaların somutlaştırılması (Ör. Süreğen Hastalık; Diyabet, Çölyak, Hipertansiyon vb.),
3. Psikolojik danışman ve öğretmenlere erken tanı eğitimi,
4. Halk eğitimi merkezi kursları dışında alternatif eğitim olanaklarının sağlanması, örneğin; yaşam veya bakım merkezi.

RAM'lara

1. Özel gereksinimli bireylere, ailelere ve okullara görev yapan yönetici, psikolojik danışman ve öğretmenlere yönelik eğitsel tanılama ve özel eğitim hizmetlerine ilişkin bilgilendirme yapılması,
2. Özel gereksinimli bireylerin yönlendirildiği okullarda uyum sorunu yaşayan birey ve ailelerine etkin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sağlanması.

Psikolojik Danışmanlara

1. Özel Eğitim konusunda RAM ile konsültasyon,
2. BİLSEM öğrencileri ve özel yetenekli bireylerin eğitsel tanılanmasının sağlanması için gerekli yönlendirmenin yapılması.

Akademisyen/Araştırmacılara

1. Çevre veya ülkeyi temsilen belirlenecek illerde alınan eğitsel tanı ve önerilen yönlendirme kararlarına ilişkin istatistiklerin incelenmesi,
2. RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri, psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenleri ile eğitsel tanı ve önerilen özel eğitim hizmetleri hakkında yarı yapılandırılmış veya odak grup görüşmelerinin yapılması,
3. Erken tanılama ve erken yönlendirme/yönelme çalışmaları için müdahale programı geliştirilmesi.



Kaynakça

- Altheide, D. (1996). *Process of document analysis*. D. Altheide (Ed.). Qualitative media analysis (s. 23-41) içinde. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Aydın, B. (2007). *Rehberlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bilsem, (2019). *Bilim Sanat Merkezi Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kulavuzu*. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_TanYlama_KYlavuzu__YeYitek_Ekli_2.pdf. 16/07/2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eripek, S. (2005). *Zihin Engelliler*. Eripek, S. (Ed.). Özel eğitim (s. 37-52) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Yayın No: 561.
- Eripek, S. (2007). *Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. S. Eripek (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma (s. 1-21) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Galilaer, L. (2011). *Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung*. bwp@ Spezial 5 – HT 2011 FT 05, 1.
- Gürsel, O. (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Yayın No: 794.
- Güven, M. (2008). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gasterstädt, J. Kistner, A. ve Adl-Amini, K. (2020). *Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen*. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2009). Eğitimde bireysel farklılıklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 316-321.



- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Külahoğlu, Ş ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). Okul PDR Hizmetleri Yönetmeliklerinin Beş Yıllık Kalkınma Planları ve MEB Şûra Kararlarına Uyumunun İncelenmesi, *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 178.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Siste Ofset Yayınları.
- Sak, L. (2004). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive Education Where there are few resources, *The Atlas Alliance*, Oslo, 8.
- Tebliğler Dergisi, (2008). *MEB Rehberlik ve Araştırma Merkezi Açma Yönergesi*, 71(2610), 394.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse, *Z f Bildungsforsch*, 4, 251.
- Vural, B. (2004). *Her öğretmen rehberdir*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vuran, S. & Sarpdağ, D. (2001). *Özürlülerle İlgili Son Yıllarda Yapılan Yasal Düzenlemelerin Eğitim Hizmetleri Açısından Değerlendirilmesi*. 10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Hatay-Antakya.
- Werts, G., Culatta R. A. & Tompkins J. R. (2007). *Fundamentals of special education*. Pearson Merrill Prentice Hall. Ohio.
- Wood J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings*. Pearson Merrill Prentice Hall. Ohio.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). *Eğitimde Yönlendirme Modeli Önerisi*. MEB EARGED, Ankara.
- York, J. & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: perspectives of educators, parents and students. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 3144.



Summary

In this study, which was designed according to qualitative research methods, document review was used to analyze the content of written documents meticulously and systematically (Yıldırım & Şimşek, 2006). Document analysis process by Altheide (1996), is classified as determining the criteria to be included in the documents, collecting documents and data, determining the main areas of analysis, coding, validating, and analyzing the document. It is done according to the stages of accessing documents, checking their originality, understanding the documents, analyzing the data, and using the data (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this study, archive scanning/document analysis of the information stored electronically in the MEBBİS-RAM module regarding educational diagnosis and special education orientations for individuals with special needs applying to RAMs was conducted.

First, a checklist for data query was created by the researchers. The created checklist was presented to three faculty members from İnönü University Faculty of Education. It was shaped after the opinions of the faculty members were taken. Opinions of Malatya-Yeşilyurt RAM Director and Deputy Director were also received on whether the items in the checklist could be obtained from the MEBBİS-RAM module and their applicability. In line with the created checklist, inquiries were made from the MEBBİS-RAM module.

The ethical approval (dated 10/07/2020 and numbered E.44340) were obtained from İnönü University Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee. From the legal procedure, the administrators of the Yeşilyurt and Battalgazi RAM Directorates were asked to query the statistics kept in the electronic environment on the MEBBİS-RAM module authorizations, and the findings obtained as a result of the query were downloaded in the form of tables on the system.

Diagnostic procedures are recorded in the MEBBİS-RAM module based on official processing and documentation. In line with the research questions, the findings obtained from the MEBBİS-RAM module are official data. The analysis of the data was made according to the RAM region, academic year, school level, educational diagnosis provided, and the type of special education service offered. The findings were analyzed by archive document review method.



The study is limited to the number of educational diagnosis decisions and orientation decisions in special education in 2017-2020. The findings of the research are limited to the interrogative findings that are electronically processed, stored in the MEBBİS-RAM module by Malatya - Yeşilyurt and Battalgazi RAM. The findings are limited to the MEBBİS-RAM module data for July 2020.

It is seen that individuals are diagnosed intensively in the areas of mental, physical, pervasive developmental, language and speech, hearing, ADHD, emotional and behavioral and chronic diseases. It has been revealed that it is unclear what type of orientation decision is made for which disease within the scope of the diagnosis of chronic disease. It is understood that the diagnosis decisions taken are similar to the definition specified in the special education services regulation. When the orientation decisions made as a result of educational diagnosis are examined, it is understood that there are generally full-time education practices through inclusion. It is seen that orientation decisions are made within the framework of the least restrictive environment and the principle of receiving education with peers (Kargın, 2007).

Thus, it can be said that individualization according to the characteristics of each individual is taken into consideration by considering the similarities in the educational practices. Focusing on similarities in education is economical and easy, while focusing on differences is difficult and expensive. However, the richness of human nature can only be accessed in this way and diversity in society can be achieved in this way (Kuzgun & Deryakulu, 2009).

The fact that the number of gifted individuals is underestimated in educational diagnosis decisions is thought-provoking. Identification of gifted individuals is mostly diagnosed by RAM within the scope of Science and Art Center (BİLSEM) selections. Individuals who get this diagnosis can register to BİLSEM. If the parents of the students registered in BİLSEM from the General Talent field want, they can apply to the RAM and be diagnosed as a gifted individual by the decision of the special education evaluation board. Thus, the gifted individual can benefit from the inclusive/integration education and the support education room in the school he attends. Apart from BİLSEM diagnosis, RAM can identify individuals with special abilities (“BİLSEM”, 2019). It is understood that gifted individuals are mostly diagnosed within the scope of BİLSEM



diagnosis and orientation, and that parents do not make decisions about the school from the RAM.

When, looking at the findings, it is seen that the number of educational diagnosis decisions taken has increased in the primary and secondary school period starting from the pre-school period, decreased to a certain extent in the high school period, and increased again outside the high school age. When the number of orientation decisions, depending on the educational diagnosis decisions, is examined, it is concluded that it has a similar course to the number of diagnosis. Especially when we look at the pre-school numbers, it turns out that the principle of early diagnosis is not fully fulfilled. However, early diagnosis is important for the individual to realize and accept their needs, and to provide functional medical and educational interventions in the earliest period (Gürsel, 2005). It is understood that the diagnosis extends to primary school and even secondary school period. In addition, it is understood that the number of educational diagnosis decisions has decreased by years and has decreased dramatically in the last 2019-2020 academic year especially at the second semester of 2019-2020 due to the COVID-19 pandemic as the schools have continued distance education and at the RAMs' review process has changed.



COVID-19 PANDEMİSİNİN 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLIK SÜRECİNE YANSIMALARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Musa ÇETİNKAYA¹, Esra ASICI²

¹ Uzm. Psikolojik. Danışman, Buca Umurbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İzmir, Türkiye, musa.psk35@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1619-8440>

² Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye, esraasici01@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0872-9042>

Geliş Tarihi: 13/04/2021 Kabul Tarihi: 26/07/2021

Öz: Bu çalışma COVID-19 salgınının lise son sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlık süreçleri üzerindeki yansımalarına odaklanmıştır. Araştırmanın amacı, COVID-19'a yakalanma korkusu ve akademik öz-yeterlik değişkenlerinin lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık süreçlerinin salgın nedeniyle ne kadar engellendiğine ilişkin algıları üzerindeki yordayıcı rolünü araştırmaktır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin COVID-19 salgınının üniversite sınavında gösterecekleri başarıyı nasıl etkileyeceğine ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Araştırmaya 288 kız ve 113 erkek olmak üzere toplam 401 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır. Bulgular COVID-19'a yakalanma korkusu ve akademik öz-yeterliğin öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık süreçlerinin salgın nedeniyle engellendiğine ilişkin algılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. COVID-19 korkusu arttıkça öğrencilerin engellenme algısı artarken; akademik öz-yeterlikteki artış engellenme algısında azalmaya yol açmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu COVID-19 salgınının üniversite sınavındaki başarılarını olumsuz olarak etkileyeceği görüşüne sahiptir. Öğrenciler bu başarısızlığın nedenleriyle ilgili olarak milli eğitim bakanlığının uygulamalarındaki sorunlara, pandemi temelli sorunlara, teknik ve mekânsal sorunlara, akademik güçlüklerle ve sınavla ilgili endişelerine dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, üniversite sınavı, lise öğrencileri, akademik öz-yeterlik.



REFLECTIONS OF COVID-19 PANDEMIC ON THE PREPARATION PROCESS FOR UNIVERSITY EXAM OF 12TH GRADE STUDENTS

Abstract: This study focused on the reflections of COVID-19 pandemic on the preparation process for university exam of 12th grade students. The purpose was to investigate the predictive role of fear of COVID-19 and academic self-efficacy on students' perception about how much their preparation process for the university exam was frustrated by the COVID-19 pandemic. In addition, students' opinions about the effect of COVID-19 pandemic on their success in university exam were examined. Four hundred one students participated in the research. Finding showed that COVID-19 fear, and academic self-efficacy were statistically and significantly predicted students' perception of frustration. The increase in COVID-19 fear was associated with the increase in perception of frustration. The increase in academic self-efficacy was related to the decrease in perception of frustration. Many students said that COVID-19 pandemic would affect their success in university exam negatively. The students pointed out that problems arose from the practices of the ministry of national education, pandemic based difficulties, technical and spatial issues, academic difficulties, and concerns about the exam.

Keywords: COVID-19, university exam, high school students, academic self-efficacy.

Giriş

Pandemi, yeni bir virüsün bulaşıcılık özelliği sayesinde geniş bir coğrafi bölgeye yayılması ve çok sayıda insanı etkilemesi durumudur (Qui, Rutherford, Mao ve Chu, 2017). Tarih boyunca toplumlar İspanyol gribi, Asya Gribi, domuz gribi, Zika virüsü, Ebola gibi çok sayıda pandemiye karşı mücadele vermişlerdir (Taylor, 2019). Çin'in Wuhan eyaletinde 2019 yılının Aralık ayında ortaya çıkan ve hızla tüm dünyaya yayılarak çok sayıda insanı etkileyen COVID-19'un, 2020 yılının Mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından "küresel pandemi" olarak ilan edilmesiyle (WHO, 2020), insanlık tarihinde yeni bir pandemiyle daha mücadele süreci başlamıştır. Fiziksel sağlık için oluşturduğu tehdit nedeniyle, COVID-19 toplumun her kesiminde hastalanmayla ilgili korku ve kaygı duygularına yol açmış (Bareeqa ve ark., 2020; Santabarbara ve ark., 2021; Wang ve diğ., 2020); hastalığın bulaşmasını önlemek amacıyla alınan tedbirler ekonomiden (Kılıç, 2020), turizme (Atay, 2020), spordan (Türkmen ve Özşarı, 2020) sosyal yaşama (Üstün ve Özçiftçi, 2020) pek çok alanı etkilemiştir. COVID-19 pandemisinin tüm dünyada en çok etkilediği alanlardan biri de eğitim olmuştur (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Salgının yayılmasının en kolay olduğu ortamlardan biri olarak görülmesi nedeniyle (Oral ve Günlü, 2020), COVID-19 sürecinde tüm dünyada en sık alınan tedbir okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi olmuştur (Can, 2020). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne (UNESCO, 2021) göre, COVID-19 salgınının yayılmasını kontrol altına alabilmek için dünyanın dört bir yanında uygulanan okulların kapatılması kararından 2020 yılı Nisan ayı içinde öğrencilerin %80'ninden fazlası (yaklaşık 1,5 milyar) etkilenmiştir. Aradan geçen bir yıllık sürecin sonunda halen dünyadaki pek çok ülkede okullar tamamen ya da kısmen kapalıdır. Okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçiş, yerel ve merkezi sınavlara ilişkin uygulamaları değiştirmeyi de gerektirmiş, ülkeler sınavları tamamen iptal etme, çevrimiçi sınavlar gerçekleştirme, sınavları erteleme ya da yeniden planlama şeklinde stratejiler izlemişlerdir (UNESCO, 2020).

Türkiye'de de ilk COVID-19 vakasının tespit edilmesinden bir hafta sonra 16 Mart 2020 tarihinde öncelikle eğitime bir hafta ara verilmiş ve ardından 23 Mart 2020 tarihinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla uzaktan eğitime geçilerek (MEB,



2020a), 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminin uzaktan eğitim ile tamamlanması kararı alınmıştır. Bu süreçte tüm eğitim öğretim kademelerindeki yerel sınavlar ertelenmiş ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinde çevrimiçi sınavlar devreye girmiştir (Can, 2020). Üniversiteye giriş sınavının tarihlerinde değişiklik olmuş ve 2019-2020 bahar dönemi 12. sınıf konuları sınavın kapsamı dışında bırakılmıştır (Sabah, 2020). Süreçle ilgili belirsizlikler devam ederken, 2020-2021 eğitim öğretim yılı okulların kademeli olarak açılmasıyla başlamış; ancak artan vaka sayıları ile açılan okullar yeniden kapatılmak durumunda kalmıştır (MEB, 2020b). Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) işbirliğiyle TRT EBA TV kanalı yayın hayatına başlamıştır (MEB, 2020c). Canlı dersler yapmaya imkân tanıyan EBA platformu, yaklaşık 14 milyon öğrenci ve 2 milyon öğretmen tarafından aktif olarak kullanılarak (MEB, 2020d), pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yürütülmesinde ana yüklenici rolünü üstlenmiştir.

Uzaktan eğitimin tüm dünyada önlenemeyen yükselişiyle birlikte uzaktan eğitimin ne kadar etkili olduğu, avantajlı ve dezavantajlı yönleri tartışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, hastalanma riskini azaltması, eğitimin devamlılığını sağlaması, eğitime zaman ve mekândan bağımsız olarak erişme imkânı sunması, ders videolarını yeniden izlemeye imkân tanınması, öğrencinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmesi ve teknolojik becerilerin gelişmesini sağlaması uzaktan eğitimin avantajlı yönleri olarak değerlendirilmiştir. Diğer taraftan, uzaktan eğitime hızlı ve hazırlıksız geçilmiş olması, teknolojik alt yapıdaki yetersizlikler, öğretim yöntem ve tekniklerinde değişim gerektirmesi, öğretmen ve ebeveyn rollerinin değişmesi, öğretmenlerin teknolojiye yönelik negatif tutumları ve teknolojik bilgi ve becerilerden yoksun olmaları, ders sürelerinin kısa olması, öğrencilerin dikkatini çekme ve motivasyonunu sürdürmenin zorluğu, ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin belirsizlikler, öğrenme sürecinde yaşanan güçlükler, uzaktan eğitimin her yaş grubundan öğrenci için uygun olmaması, artan iş yükü ve sosyal etkileşimin sınırlılığı uzaktan eğitimin zorlayıcı ya da dezavantajlı yönleri olarak görülmektedir (Bakhmat, Babakina ve Belmaz, 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Mäkelä, Mehtälä, Clements ve Seppä, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerini ortaya koyan yurt dışı çalışmalar pek çok öğrencinin evde eğitim



alma ve öğrenmeyi pandemiden daha zorlayıcı bulduğunu (Ravens-Sieberer ve ark., 2021), ödevlerin çok fazla olması, sınavlara hazırlanma, zaman yönetimi, odaklanma ve motivasyonu sürdürme konularında sıkıntılar yaşadığını göstermektedir (Scott ve ark., 2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkiye’de de pek çok öğrenci internet ya da teknolojik cihazların yetersizliği, salgın nedeniyle derslere odaklanamama, evde verimli çalışma ortamı olmaması ve bireysel çalışma için motivasyonu sağlayamama gibi nedenlerle uzaktan eğitim sürecini aktif olarak takip etmekte zorluk yaşamıştır (Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan, 2020). Özellikle de öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama ve zamanı yönetme konusunda yaşadıkları güçlükler uzaktan eğitimin verimliliğini olumsuz etkilemiştir (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020).

Türkiye’de COVID-19 sürecinin öğrencilerin eğitim yaşamını nasıl etkilediğine ve uzaktan eğitim sürecinin etkililiğe ilişkin çalışmalar çoğunlukla üniversite öğrencileri örneklemeyle (Duman, 2020; Er Türküresin, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Öz Ceviz, Tektaş, Basmacı ve Tektaş, 2020; Ünal, Şanlıer ve Şengil, 2021; Yılmaz, 2020) ve öğretmenlerin (Ayaz Töral, 2021; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Çilek, Uçan ve Ermiş, 2021; Karaca, Karamustafaoğlu ve Özacan, 2021; Kilit ve Güner, 2021; Özgül, Ceran ve Yıldız; Ünal ve Bulunuz, 2020) ve ebeveynlerin (Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak, 2020; Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2021; Çetin ve Ercan, 2021; Yılmaz ve Güner, 2020) görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. İlkokul, ortaokul ya da lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmaların sayısı ise çok daha azdır (Bozkurt, 2020; Kara, 2020; Karataş 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020). Şimdiki çalışmada ise üniversite sınavına hazırlık aşamasındaki 12. sınıf öğrencilerine odaklanılmaktadır.

Türkiye’de üniversite sınavına hazırlık normal koşullarda bile öğrenciler için önemli bir stres kaynağıdır. COVID-19 salgınıyla öğrencilerin yaşamında meydana gelen değişimler dikkate alındığında, pandemi halen etkisini sürdürürken üniversite sınavına hazırlanmanın öğrencilerin stres ve kaygısını arttıran bir faktör olduğu düşünülebilir. Nitekim yapılan bir çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin büyük çoğunluğunun pandemi sürecinde sınavlar (YKS, dönem içi ve dönem sonu vb. gibi) ile ilgili motivasyonunun azaldığı ve kaygılı hissettiği belirlenmiştir (Kara, 2020). Benzer şekilde Karataş (2020), 12. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimden önce sınava daha iyi hazırlandıkları yönünde bir görüşe sahip olduklarını,



uzaktan eğitim sürecinde özellikle de matematik ve fizik gibi sayısal derslerle ilgili zorluk yaşadıklarını, sınav tarihinin değişmesinden olumsuz olarak etkilendiklerini ve sınava çalışmaya yönelik motivasyonlarını kaybettiklerini, öğrencilerin sınav anında maske takacak olma düşüncesinden rahatsız olduklarını ve pandemi şartlarında sınava girmenin başarılarını olumsuz yönde etkileyeceğini düşündüklerini tespit etmiştir.

Geçmiş bulgulara dayalı olarak; 11. sınıftan itibaren eğitimlerine uzaktan devam etmek zorunda kalan, etüt ya da kurslara düzenli olarak gitme imkânı sınırlanan ve 12. sınıfta da artan vaka sayılarının endişesi içinde yüz yüze eğitimine devam etmeye çabalayan bu öğrenciler için COVID-19 salgınının sınava hazırlık süreçleri üzerinde engelleyici bir etkisi olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda, araştırmada COVID-19 salgınının 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlık süreçlerini ne kadar engellediğine odaklanılmakta, öğrencilerin COVID-19'a yakalanma korkusu ve akademik öz-yeterlik inançlarının engellenme algıları üzerindeki yordayıcı rollerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin COVID-19 salgınının üniversite sınavındaki başarılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin görüşleri de araştırılmaktadır.

COVID-19 Korkusu

Korku, kaygı ve endişe pandemi dönemlerinde toplumlarda en sık görülen duygular arasında yer almaktadır. COVID-19 sürecinde de fiziksel sağlığa yönelik var olan tehdit nedeniyle bireylerin kendilerinin ya da sevdikleri kişilerin hasta olmasına yönelik endişeleri ciddi düzeyde artmıştır (Asıcı, 2020). Araştırmalar COVID-19 sürecinde gençlerin kaygı ve korku düzeyinin artış gösterdiğini (Esposito, 2021; O'Sullivan ve ark., 2021), hatta COVID-19 korkusunu en fazla yaşayan grubun 15-20 yaş aralığındaki gençler olduğunu ortaya koymaktadır (Gencer, 2020). Yapılan bir çalışmada öğrencilerin hastalığın bulaşmasıyla ilgili korkularının anksiyete ve stres düzeylerinin artmasına neden olduğu ve artan anksiyete ve stresin de derslere yönelik ilgilerinin azalmasıyla sonuçlandığı belirlenmiştir (Güngör, Karaman, Sarı ve Çolak, 2020). Buna göre, artan COVID-19 korkusunun lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık çalışmalarına odaklanmalarını zorlaştıracığı ve motivasyonlarını düşüreceği söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmada öğrencilerin COVID-19'a yakalanma korkuları arttıkça, sınava hazırlık süreçleriyle ilgili engellenme algılarının artması beklenmektedir.



Akademik Öz-yeterlik

Kişisel motivasyonun kaynağı olarak görülen (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia, 2001) öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi yerine getirebilme ya da bir hedefe ulaşabilme kapasitesine sahip olup olmadığıyla ilgili inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Akademik öz-yeterlik ise, öğrencinin akademik bir görevi başarıyla yerine getirme ve kendi öğrenme sürecini yönetme konularındaki yeteneğiyle ilgili inançlarından oluşmaktadır (Elias ve MacDonald, 2007; Muris, 2001). Öğrencinin öğrenme ortamında göstereceği çaba ve azim öz-yeterlik inançlarından etkilenmekte (Bandura, 1986), akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler daha iyi akademik performans sergilemektedir (Akomolafe, Ogunmakin ve Fasooto, 2013). Yüksek akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik motivasyonunu artırarak daha iyi bir akademik başarı elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Koca ve Dadandı, 2019). Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilir (Hong ve Park, 2012; Mulyadi, Basuki ve Rahardjo, 2016), ders çalışma konusunda daha isteklidir, ders çalışmaya daha fazla zaman ayırır ve akademik zorluklarla daha iyi başa çıkabilirler (Bandura, 1993; Usher ve Pajares, 2006). Diğer taraftan akademik öz-yeterlik düzeyi düşük olan öğrenciler akademik görevleri erteleme eğilimi göstermektedir (Akbay ve Gizir, 2010; Korkmaz, 2018).

Akademik öz-yeterlik sadece yüz yüze eğitim ortamlarındaki akademik başarı ile değil aynı zamanda uzaktan eğitim ortamlarındaki akademik başarı ile de ilişkilidir (Joo, Lim ve Kim, 2013; Yokoyama, 2019). Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler çevrimiçi ortamlardaki öğrenme süreçlerini düzenleme konusunda daha başarılıdır (Shea ve Bidjerano, 2010). Akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin akademik zorluklarla başa çıkma becerileri ve çalışmaya yönelik motivasyonlarının artmasındaki belirleyici rolü dikkate alındığında; üniversite sınavına COVID-19 koşullarında hazırlanan öğrencilerin, akademik becerilerine ilişkin olumlu inançlara sahip olduklarında bireysel öğrenme süreçlerini daha iyi yönetebilecekleri, motivasyonlarını koruma konusunda daha başarılı ve sınava yönelik çalışmalarını sürdürme konusunda daha kararlı olacakları söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmada akademik öz-yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin sınava hazırlanma süreçleriyle ilgili engellenme algılarının azalması beklenmektedir.



Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; araştırma problemini daha iyi anlamak için bir çalışma içerisinde nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesini içeren karma yöntem araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı ve çözümlendiği iç içe karma desen kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda, lise son sınıf öğrencilerinin COVID-19 salgını nedeniyle üniversite sınavına hazırlık süreçlerinin ne kadar engellendiğine ilişkin algılarına odaklanılmış, engellenme algısında COVID-19 korkusu ve akademik öz-yeterliğin rolü incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, pandemi sürecinde üniversite sınavına hazırlanmak durumunda olmanın sınavdaki başarıyı nasıl etkileyeceğine ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmaya İzmir'deki 32 farklı lisede okumakta olan 288 (%71.8) kız ve 113 (%28.2) erkek olmak üzere toplam 401 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 16 ile 19 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 17.14'tür (SS=.38). Öğrencilerin %14'ü (n=56) ailelerinin ekonomik durumunu düşük, %82.5'i (n=331) orta, %3.5'i (n=14) ise yüksek olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin 30'u (%7.5) COVID-19 pozitif tanısı aldığını, 93'ü (%23.2) temaslı olması nedeniyle COVID-19 pozitif olma şüphesiyle karantinaya alındığını belirtmiştir. 94 (%23.4) öğrenci ailesinde, 337 (%84) öğrenci ise çevresinde (arkadaş, komşu vb. gibi) COVID-19 pozitif tanısı alan bireylerin var olduğunu söylemiştir. "COVID-19'a yakalanmaktan ne kadar korkuyorsun?" sorusuna öğrencilerin %25.7'si (n=103), "COVID-19 salgını üniversiteye giriş sınavına yeterince iyi hazırlanmanı ne kadar engelliyor?" sorusuna ise öğrencilerin %59.4'ü (n=238) "7-çok fazla" yanıtını vermiştir.



Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

Üniversite Sınavına Hazırlanma Sürecine İlişkin Engellenme Algısı

Öğrencilerin COVID-19 salgını sürecinin üniversiteye giriş sınavına hazırlanmalarını ne kadar engellediğine ilişkin algılarını belirlemek için öğrencilere “COVID-19 salgını üniversiteye giriş sınavına yeterince iyi hazırlanmanı ne kadar engelliyor?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden soruyu 1 (*Hiç engellemiyor*) ile 7 (*Çok fazla engelliyor*) arasında bir puan vererek yanıtlamaları istenmiştir.

COVID-19 Korkusu

Öğrencilerin COVID-19’a yakalanmaktan ne kadar korktuklarını belirlemek için öğrencilere “COVID-19’a yakalanmaktan ne kadar korkuyorsun?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden soruyu 1 (*Hiç korkmuyorum*) ile 7 (*Çok fazla korkuyorum*) arasında bir puan vererek yanıtlamaları istenmiştir.

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Akademik Öz-yeterlik Ölçeği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçek 7 maddeden oluşmakta ve 4’lü Likert tipine (1= *Bana tamamen uyuyor*, 4= *Bana hiç uymuyor*) dayanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 7 ile 28 arasında değişmekte, alınan puanların artması akademik öz-yeterliliğin artması anlamına gelmektedir. Ölçeğin lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliği Atik ve Atik (2017) tarafından test edilmiştir. Lise öğrencileri örnekleminde ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. Şimdiki çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.



COVID-19 Salgınının Üniversiteye Giriş Sınavındaki Başarıyı Nasıl Etkileyeceğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin COVID-19 salgınının üniversiteye giriş sınavında gösterecekleri başarıyı nasıl etkileyeceğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilere “*Üniversite sınavına hazırlandığın son yılların COVID-19 salgınına denk gelmiş olmasının sınavdaki başarını nasıl etkileyeceğini düşünüyorsun?*” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilerek öğrencilerden soruya yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Türkiye'nin batısında bulunan bir ildeki 32 farklı lisede okuyan 12. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Verilerin toplanması için öncelikle üniversite etik kurul komisyonundan (Karar no: 2020/36) ve il millî eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında ölçek formları Google Forms aracılığıyla çevrimiçi ortama taşınmıştır. Çevrimiçi ölçek formlarına ilişkin link okullarda çalışan psikolojik danışmanlara iletilmiştir. Okul psikolojik danışmanları öğrenci velilerini çalışma hakkında bilgilendirerek onaylarını almış ve ölçek linkini whatsapp grupları aracılığıyla öğrencilerle paylaşmıştır. Dört haftalık sürenin sonunda toplam 401 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri 26 Kasım – 19 Aralık 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplandığı dönem Türkiye’de COVID-19 salgınının ikinci evresine denk gelmiştir. Bu dönemde Türkiye’de COVID-19 vaka sayılarında hızlı bir artış olmuş, 2020 Eylül ayından itibaren kademeli olarak açılmaya başlayan okulların yılsonuna kadar kapatılması kararı alınmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 26.00 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlere başlamadan önce veri seti kayıp değerler açısından incelenmiş ve herhangi bir kayıp değer olmadığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, üniversiteye hazırlanma sürecine ilişkin engellenme algısı dışındaki tüm değişkenler için değerlerin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüştür. Engellenme algısı puanları için logaritmik dönüşüm işlemi uygulanmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizinde amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde

bir araya getirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda öğrencilerin “Üniversite sınavına hazırlandığın son yılların COVID-19 salgınına denk gelmiş olmasının sınavdaki başarını nasıl etkileyeceğini düşünüyorsun?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş, temalar ve kodlar oluşturulmuş ve bunlar frekans olarak ifade edilmiştir. Her bir öğrenciye bir kod verilmiştir. Örneğin birinci öğrenci kız ise “K1”, erkek ise “E1” kodu kullanılmıştır. Nitel verilerin güvenilirlik çalışması kapsamında, araştırmanın yazarları verileri birbirinden bağımsız olarak kodlamış ve sonrasında kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)*100 formülü ile elde edilen uyum yüzdesi değeri %94 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın Nicel Bulguları

Öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin minimum maksimum değerler, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Tanımlayıcı istatistikler ve değişkenler arasındaki ilişkiler

	Engellenme algısı	COVID-19 korkusu	Akademik öz-yeterlik
Engellenme algısı	1		
COVID-19 korkusu	.17*	1	
Akademik öz-yeterlik	-.25*	-.13*	1
Min-Max.	.00-0.85	1.00-7.00	8.00-28.00
Art. Ort.	.20	4.85	18.60
Std. Sap.	.27	1.80	4.05
Çarpıklık	.96	-.55	-.06
Basıklık	-.40	-.46	-.53

Not. *p<.01, (N=401)



Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin COVID-19 salgın sürecinin üniversiteye giriş sınavına hazırlanmalarını ne kadar engellediğine ilişkin algıları ile COVID-19’a yakalanma korkuları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ($r=.17, p<.01$). Öğrencilerin COVID-19 salgın sürecinin üniversiteye giriş sınavına hazırlanmalarını ne kadar engellediğine ilişkin algıları ile akademik öz-yeterlik arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-.25, p<.01$).

COVID-19’a yakalanma korkusu ve akademik öz-yeterliğin öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık süreçlerinin engellendiğine ilişkin algılarını yordayıcı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Regresyon analizi sonuçları

Bağımlı değişken: Engellenme algısı	B	SH	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.02	.07		.23	.82
COVID-19 korkusu	.02	.01	.15	-2.99	.003*
Akademik öz-yeterlik	-.02	.003	-.23	4.83	.000*

$R = .29, R^2 = .08, \Delta R = .08$
 $F(2-398) = 18.23 p = .000$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, regresyon analizi sonucunda kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(2-398)=18.23, p=.000$). COVID-19’a yakalanma korkusu ve akademik öz-yeterlik lise son sınıf öğrencilerinin COVID-19 salgınının üniversiteye giriş sınavına hazırlanma süreçlerini engellediğine ilişkin algılarındaki değişimin %8’ini açıklamaktadır ($R=.29 R^2=.08, \Delta R=.08$). COVID-19’a yakalanma korkusu ($\beta=.15, p<.05$) ve akademik öz-yeterlik ($\beta=-.23, p<.05$) lise son sınıf öğrencilerinin COVID-19 salgınının üniversiteye giriş sınavına hazırlanma süreçlerini engellediğine ilişkin algılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamıştır. COVID-19’a yakalanma korkusu arttıkça, öğrencilerin COVID-19 salgınının üniversiteye giriş sınavına yeterince iyi hazırlanmalarını engellediğine ilişkin algıları da artmıştır. Diğer taraftan akademik öz-yeterlik puanlarında meydana gelen artış,

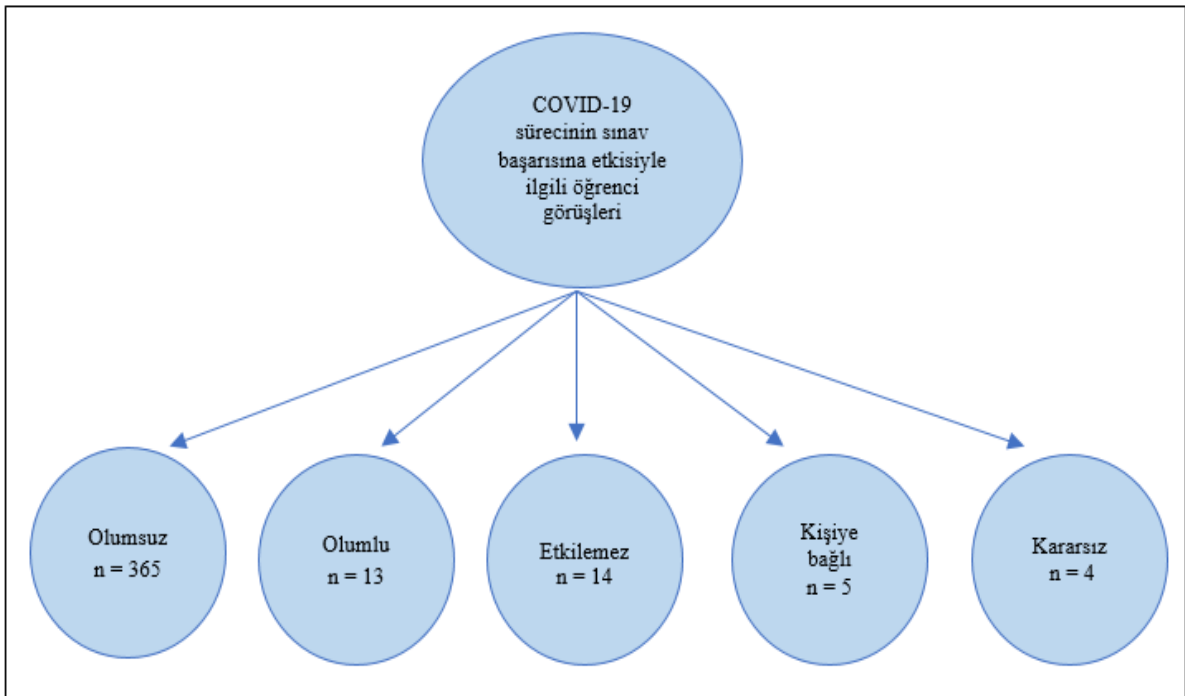
öğrencilerin COVID-19 salgınının üniversiteye giriş sınavına yeterince iyi hazırlanmalarını engellediğine ilişkin algılarının azalmasına yol açmıştır.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Öğrencilerin COVID-19 salgınının üniversiteye giriş sınavındaki başarılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin görüşleri incelendiğinde Şekil 1’de görüldüğü üzere beş tema ortaya çıkmıştır: olumsuz (n=365), olumlu (n=13), etkilemez (n=14), kişiye bağlı (n=5) ve kararsız (n=4).

Şekil 1

Öğrencilerin COVID-19 sürecinin üniversite sınavındaki başarılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin görüşleri



Şekil 1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu COVID-19 salgınının sınavdaki başarılarını olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bazıları söz konusu olumsuz etkinin nedenlerine ilişkin söylemlerde de bulunmuş olup bunlar daha sonra ayrıntılı olarak ele alınacaktır. COVID-19 sürecinin sınavdaki başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirten öğrenciler, bu sürecin kendileri için bir

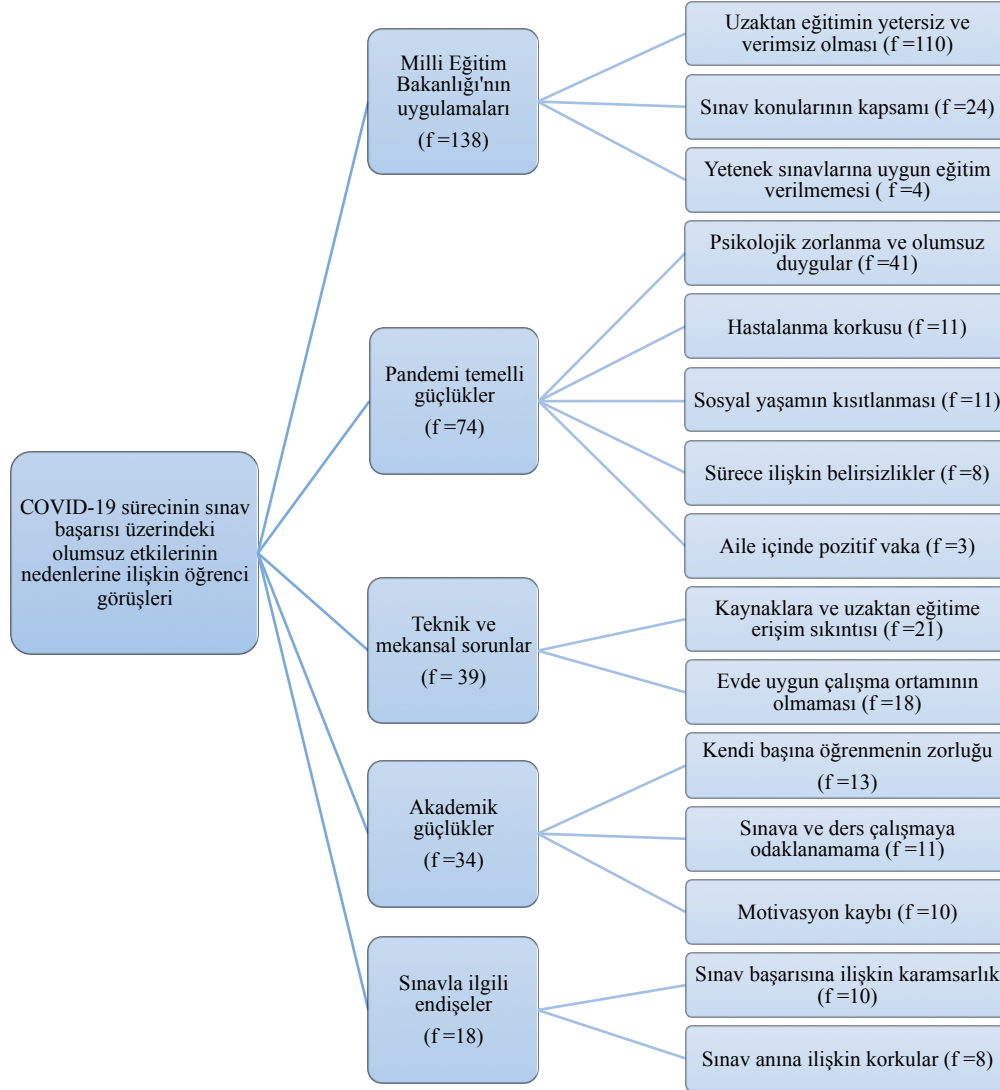


çalışma fırsatı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğrenci K3, COVID-19 salgınının çalışmak için bir fırsat olduğuna ilişkin görüşünü “*Bence son sınıfların yani bizim için bu virüsün bu yıl ortaya çıkması iyi oldu çünkü sürekli kısıtlamalar ve yasaklar geldiği için evde kendi kendimize üniversite sınavına çalışmak için fazla vaktimiz oluyor.*” şeklinde ifade etmiştir. COVID-19 salgınının sınavdaki başarısını etkilemeyeceğini belirten az sayıdaki öğrencilerden biri bu düşüncesini şu cümle ile ifade etmiştir: “*Tüm akranlarımın süreçten etkilenmiş olabileceğinden dolayı üzerimde çok baskı hissetmiyorum.*” (K15). COVID-19 salgınının sınav başarısındaki etkisinin kişiye bağlı olarak değişeceğine dikkat çeken öğrencilerin söylemlerine “*Bu sınav sıralamaya dayalı bir sınav olduğu için beni bu konuda etkileyeceğini sanmıyorum bu durumla herkes uğraşıyor önemli olan süreci yönetebilmek.*” (K2) ve “*Çalışmak isteyen her türlü çalışır yeterli kaynaklara ulaştık mı sorun yoktur.*” (K8) ifadeleri örnek verilebilir. Kararsız temasına ilişkin örnek bir öğrenci söylemi ise “*Emin değilim.*” (E7) şeklindedir.

COVID-19 salgınının üniversiteye giriş sınavındaki başarıyı olumsuz yönde etkileyeceğini söyleyen bazı öğrencilerin söylemleri bu başarısızlığın kaynaklarına dikkat çekmiştir. Öğrencilerin COVID-19 salgınının sınav başarılarını olumsuz yönde etkileyecek olmasının nedenlerine ilişkin görüşleri Şekil 2’de verilmektedir.

Şekil 2

COVID-19 salgınının sınav başarılarını olumsuz yönde etkileyecek olmasının nedenlerine ilişkin görüşleri



Şekil 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin COVID-19 sürecinin sınav başarısı üzerindeki olumsuz etkilerinin nedenlerine ilişkin görüşleri beş tema altında toplanmıştır. Öğrenciler en çok Millî Eğitim Bakanlığı’nın uygulamalarından kaynaklanan sorunlara (f=138) dikkat çekmişlerdir. Uzaktan eğitimin yetersiz ve verimsiz olması (f=110), sınav konularının kapsamı (f=24) ve yetenek sınavlarına yönelik uygun eğitimin verilmemesi (f=4) Millî Eğitim Bakanlığı’nın uygulamalarından kaynaklanan problem alanları olarak belirlenmiştir. Öğrenci K54’ün “*Bence iyi etkilemeyecek çünkü uzaktan aldığımız eğitim yüz yüze aldığımız eğitimin yerini*



tutmuyor.” ve K163’ün “Eba, zoom gibi yerlerden işlediğimiz dersler yüz yüze aldığımız dersler kadar anlaşılır olmuyor. Bu da bana bir tür engel.” şeklindeki ifadeleri uzaktan eğitimin yetersiz ve verimsiz olmasına ilişkin öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Öğrenci K42’nin “Geçen sene 12. sınıflar sadece gördükleri konularla sınavda karşılaşırken biz 2003’lüler görmediğimiz 11. ve 12. sınıfın tamamından sorumluyuz. Yani biz daha fazla konu ile karşı karşıyayız. O yüzden COVID-19 bizi fena etkileyecek.” ve K171’in “Valla hiç olumlu etkileyeceğini düşünmüyorum 1,5 yıldır okula aralıklarla gittik geri kalan eğitimleri yüz yüze aldık konuların tamamı değil yüz yüze eğitim aldığımız konulardan sorumlu tutulmalıydık.” şeklindeki söylemleri öğrencilerin sınav konularının kapsamıyla ilgili endişelerini ortaya koymaktadır. Öğrenci K71’in “Güzel Sanatlar Lisesinde okuduğum için teknolojik ortamda sağlıklı bir hazırlanma olmuyor müzik alanında ve kültür derslerindeki başarıyı özellikle psikolojik olarak çok etkiliyor.” ve E205’in “Ben müzik öğrencisiyim ve konservatuara girmek istiyorum fakat öğretmenimle yüz yüze canlı ders yapamadığım için enstrümanımı unutmaya başlıyorum tek başına çalışma ile de olmuyor ve bu benim sınavda puanımı oldukça düşürecek.” şeklindeki söylemleri ise verilen eğitimlerin yetenek sınavına hazırlanan öğrenciler için uygun olmamasına örnek oluşturmaktadır.

Öğrencilerin söylemleri ikinci olarak pandemi temelli güçlükler (f =74) odaklanmıştır. Öğrencilerin sınav başarısını olumsuz etkileyecek pandemi temelli güçlüklerle ilgili dikkat çektikleri konular pandemi nedeniyle zorlanma ve olumsuz duygulardaki artış (f=41), hastalanma korkusu (f=11), sosyal yaşamın kısıtlanması (f=11), sürece ilişkin belirsizlikler (f=8) ve aile içinde pozitif vakanın varlığı (f=3) olmuştur. Öğrenci K69’un “Çok etkileyeceğini düşünüyorum çünkü psikolojilerimiz çok bozuk ve her gün eve kapanarak çalışmak iyice psikolojimizi bozuyor.” şeklindeki söylemi öğrencilerin yaşadığı psikolojik zorlanmaya, K152’nin “Üniversite sınavı stresine ek olarak, korona virüs olma stresi eklendiği için kötü etkileyeceğini düşünüyorum.” şeklindeki söylemi hastalanma korkusuna, E79’un “Çok kötü etkileyecek tabii, çünkü ben her insan gibi deşarj mekanizmalarına sahip biriyim; ancak COVID-19 yüzünden dışarı çıkıp vakit geçirmek gibi deşarj mekanizmalarımı gerçekleştiriyemiyorum.” şeklindeki söylemi sosyal yaşamın kısıtlanmasına, K162’nin “Gelecekte beni neler bekliyor bilmiyorum bu yaşadığımız sorunlar beni tamamen psikolojik olarak bozdu.” şeklindeki söylemi sürece ilişkin belirsizliklere ve K47’nin “Ailemde pozitif vaka olması derslerime ara vermemden dolayı beni etkiledi.” şeklindeki söylemi aile içinde pozitif vakanın varlığına örnek oluşturmaktadır.



Öğrenciler üçüncü olarak en çok teknik ve mekânsal sorunlara dikkat çekmişlerdir (f=39). Öğrenciler teknik ve mekânsal sorunlarla ilgili olarak kaynaklara ve uzaktan eğitime erişim sıkıntısı (f=21) ile evde çalışmak için uygun ortamın olmadığına (f=18) ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır. Öğrenci K124'ün “COVID-19 olma korkusundan kitap almaya pek sık gidemiyorum çevremde kitap evi pek yok ve kaynak azlığından yeterince çalışamıyorum.” ve “K170'in “Ülkemizde uzaktan eğitime katılmayan maddi durumu el vermeyen birçok akranım bulunmakta.” şeklindeki söylemleri kaynaklara ve uzaktan eğitime erişimle ilgili sıkıntıları yansıtmaktadır. Öğrenci K316'nın “Ev ortamında düzenli ve disiplinli ders çalışmaya engel olduğu için çalışma düzeninde problem çıkarması başarımı etkiliyor.” ifadesi ev ortamının çalışmak için uygun olmadığına ilişkin bir örnektir.

Akademik güçlükler temasında (f=34) öğrenciler kendi başına öğrenmenin güçlüğü (f=13), sınava ve ders çalışmaya odaklanamama (f=11) ve yaşadıkları motivasyon kaybına (f=10) dikkat çekmişlerdir. Katılımcı K179'un “Tek başıma eğitim hayatımı sürdürmem ve destek alma imkânım olmadığı için iyi bir başarı elde edemeyeceğim.” ifadesi ise kendi başına öğrenmenin güçlüğüne; K238'nin “Çok kötü olacak kafam o kadar karışık ki sınava odaklanıp çalışamıyorum.” şeklindeki ifadesi sınava ve ders çalışmaya odaklanamama ve K112'nin “Dershane aracılığıyla daha düzenli çalışacağımı düşünürken dershanenin kapanması motivasyonumu gerçekten düşürmüş durumda.” şeklindeki sözleri motivasyon kaybına örnek oluşturmaktadır.

Sınavla ilgili endişeler temasında (f=18) öğrenciler sınav başarısına ilişkin karamsarlık (f=10) ve sınav anına ilişkin endişelere (f=8) dikkat çekmişlerdir. Öğrenci K62'nin “Hayalimdeki gibi olmadı hiçbir şey ve ilerisi de olmayacak gibi.”, K136'nin “Hiçbir şey yapamayacağımı düşünüyorum.” ve K138'in “İstediğim yeri tutturamayacağım hatta belki de hiçbir yeri tutturamam.” şeklindeki söylemleri öğrencilerin sınav başarısıyla ilgili yaşadıkları karamsarlığa örnek oluşturmaktadır. Öğrenci E19'un “Sınav anında pozitif vaka ile aynı ortamda bulunabileceğimi düşünmek beni korkutuyor.” ve K20'nin “Sınav yaklaştıkça sağlığım için kaygılarım oluyor. Çünkü o gün bir sürü insan sınav için etkileşim halinde olacaklar. Kaygılarım, sınavımı etkileyebilir.” şeklindeki söylemleri ise öğrencilerin sınav anına ilişkin endişelerini yansıtmaktadır.



Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma COVID-19 salgınının lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık süreçlerini nasıl etkilediğini belirlemeye odaklanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada COVID-19 korkusu ve akademik öz-yeterliğin öğrencilerin sınava hazırlık süreçlerinin COVID-19 nedeniyle engellendiğine ilişkin algıları üzerindeki yordayıcı rolleri ve COVID-19 salgınının sınav başarısını nasıl etkileyeceğine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları, COVID-19'a yakalanma korkusu ve akademik öz-yeterliğin lise son sınıf öğrencilerinin COVID-19 salgınının üniversiteye giriş sınavına hazırlanma süreçlerini engellediğine ilişkin algılarındaki değişimin %8'ini açıkladığını göstermiştir. Beklenildiği gibi, lise son sınıf öğrencilerinin COVID-19'a yakalanma korkuları arttıkça üniversite sınavına hazırlık sürecine ilişkin engellenme algıları da artmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri yükseldikçe üniversite sınavına hazırlık sürecine ilişkin engellenme algıları azalmıştır. Araştırmanın nitel bulguları, pek çok lise son sınıf öğrencisinin COVID-19 salgınının üniversite sınavındaki başarılarını olumsuz yönde etkileyeceğine ilişkin görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler bu başarısızlığın nedenleri olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygulamalarından, pandemi temelli güçlüklerden, teknik ve mekânsal yetersizliklerden, akademik güçlüklerden ve sınavla ilgili endişelerden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmişlerdir.

Fiziksel sağlığı tehdit altındayken, bir öğrencinin akademik çalışmalarına odaklanması oldukça zorlayıcıdır. COVID-19 sürecinde de öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin kaybolduğu (Güngör ve ark., 2020), derslere odaklanmakta zorlandıkları (Gören ve ark., 2020) ve sınavlarla ilgili motivasyonlarının azalarak endişelerinin arttığı (Kara, 2020; Karataş, 2020; Scott ve ark., 2021) belirtilmektedir. Şimdiki araştırmanın gerek nicel gerekse de nitel sonuçları da COVID-19'a yakalanma korkusu nedeniyle öğrencilerin derslerine ve sınava odaklanmakta, planladıkları çalışmaları yerine getirme konusunda güçlük çektiklerini, dolayısıyla COVID-19'a yakalanma korkusunun öğrencilerin üniversite sınava yönelik hazırlık çalışmalarını engellediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Maslow'un (1943) vurguladığı gibi güvenlik gereksinimleri karşılanmadığında öğrencilerin başarılı olmaya yönelik motivasyonlarını sürdürmediklerini göstermektedir. Sağlık açısından kendini güvende hissetmek



öğrencilerin akademik çalışmalarına odaklanmaları ve çalışmalarını kararlı bir biçimde sürdürebilmeleri açısından önem arz etmektedir.

Sonuçlar, literatürde de vurgulandığı gibi öz-yeterliğin motivasyonu sürdürmek açısından önemli olduğunu (Bandura ve ark., 2001) ortaya koymuştur. COVID-19 sürecinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kendi öğrenme sürecini yönetebileceğine yönelik inançları (Elias ve MacDonald, 2007; Muris, 2001) arttıkça COVID-19 sürecinden kaynaklı akademik güçlüklerle başa çıkma ve ders çalışma isteğini koruma (Bandura, 1993; Usher ve Pajares, 2006) konularında daha başarılı oldukları söylenebilir. Akademik öz-yeterlik uzaktan eğitim ortamında öğrencilerin kendi öğrenme sürecini daha iyi bir şekilde düzenlemesine yardımcı olduğu (Hong ve Park, 2012; Mulyadi ve ark., 2016) için uzaktan eğitiminde akademik başarının sağlanmasıyla yakından ilişkilidir (Joo ve ark., 2013; Yokoyama, 2019). Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde sınava yönelik öğrenme süreçlerini düzenleme konusunda daha başarılı oldukları (Shea ve Bidjerano, 2010) uzaktan eğitim süreciyle ilgili daha çok bireysel sorumluluk aldıkları ve akademik görevlerini ertelemeden yerine getirme eğiliminde oldukları (Akbay ve Gizir, 2010; Korkmaz, 2018) için COVID-19 sürecinin zorluklarına rağmen üniversite sınavına hazırlık çalışmalarını yürütme konusunda kararlı ve azimli davranışlar sergileyebilirler.

Araştırmaya katılan öğrenciler, COVID-19 sürecinin üniversite sınav başarılarını olumsuz yönde etkileyecek olmasının en temel nedenlerinden biri olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygulamalarına, özellikle de uzaktan eğitimle ilgili uygulamaların yetersiz ve verimsiz olmasına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uzaktan eğitim nedeniyle öğrenemedikleri konulardan da üniversite sınavında sorumlu tutulacak olmaları nedeniyle sınavın kapsamına ilişkin endişeler dile getirmişlerdir. Öğrencilerin EBA ve zoom gibi uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitimi yetersiz ve verimsiz olarak değerlendirmelerinin altında uzaktan eğitime hızlı ve hazırlıksız geçilmiş olması, öğretmenlerin teknolojik bilgi ve becerilerden yoksun olmaları, ders sürelerinin kısa olması, uzaktan eğitimin her öğrencinin öğrenme ihtiyacına uygun olmaması ve uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin sınırlılığı (Bakhmat ve ark., 2021; Başaran ve ark., 2020; Mäkelä ve ark., 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020) gibi nedenler yatıyor olabilir. Bu çalışmada güzel sanatlar lisesinde okuyan ve yetenek sınavlarına hazırlanan az sayıdaki öğrencinin pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin yetenek



sınavlarına hazırlanmalarına olanak tanımadığına ilişkin söylemleri uzaktan eğitimin dezavantajlı bir yönüne dikkat çekmektedir. Buna göre, uzaktan eğitim her öğrencinin öğrenme ihtiyacına uygun değildir. Bununla birlikte, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama ve zamanı yönetme konusunda yaşadıkları güçlükler (Eken ve ark., 2020) nedeniyle uzaktan eğitim uygulamalarını verimsiz olarak değerlendiriyor olmaları da mümkündür. Bu bağlamda, yapılan bir çalışma pek çok öğrencinin evde eğitim alma ve öğrenmeyi pandemiden daha zorlayıcı bulduğunu ortaya koymaktadır (Ravens-Sieberer ve ark., 2021). Düşük akademik öz-yeterliğin öğrenme süreçlerini yönetme (Hong ve Park, 2012; Mulyadi, ve ark., 2016) ve akademik güçlüklerle başa çıkma (Bandura, 1993; Usher ve Pajares, 2006) konularında başarısızlık anlamına geldiği ve şimdiki araştırmanın nicel sonuçlarına göre, akademik öz-yeterlik düştükçe öğrencilerin engellenmişlik duygusunu daha çok yaşadığı dikkate alındığında; öğrencilerin uzaktan eğitimi verimsiz ve zorlayıcı bulmalarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığı da düşünülebilir.

Öğrencilerin ikinci olarak en çok dikkat çektikleri konu pandemi temelli güçlükler olmuştur. Bu tema altında öğrenciler pandemi nedeniyle yaşadıkları psikolojik zorlanmayı, hastalanma korkusunu, sosyal yaşamın kısıtlanmasını, sürecin belirsizliğini ve aile içinde COVID-19 pozitif vakalarının varlığını engelleyici faktörler olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuç COVID-19 pandemisinin toplumun farklı kesimlerini olduğu gibi (Bareeqa ve ark., 2020; Santabarbara ve ark., 2021; Wang ve ark., 2020) lise son sınıf öğrencilerini de psikolojik olarak olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuca göre, psikolojik olarak zorlu bir dönemden geçmenin öğrencilerin akademik çalışmalarına odaklanmasını zorlaştırdığı, pandeminin yaşam koşullarında meydana getirdiği değişim nedeniyle öğrencilerin sınavda başarılı olabileceklerine yönelik motivasyonlarında azalma olduğu söylenebilir. Geçmiş çalışmalar da üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin pandeminin yarattığı güçlükler nedeniyle derslere ve sınava ilişkin ilgi ve motivasyonlarını kaybettiklerini göstermektedir (Güngör ve ark., 2020; Kara, 2020; Karataş, 2020). Öğrencilerin aile içindeki COVID-19 vakalarının varlığı ve hastalanma korkusunun akademik çalışmalarını güçleştirdiğine ilişkin söylemleri araştırmanın nicel bulgularını destekleyici niteliktedir.

Teknik ve mekânsal sorunlarla ilgili olarak öğrenciler kaynaklara ve uzaktan eğitime erişim güçlükleri ile evde ders çalışmak için uygun ortamın var olmamasına



dikkat çekmişlerdir. Gören ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internet ya da teknolojik cihazların yetersizliği ve evde verimli çalışma ortamı bulunmaması nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durum uzaktan eğitimin dezavantajlı bir yönü olarak değerlendirilebilir. COVID-19 nedeniyle uzaktan eğitime teknolojik alt yapı açısından yeterli hazırlık yapılmadan ve hızlı bir şekilde geçilmiş olması (Özdoğan ve Berkant, 2020), bazı öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık çalışmalarını aksattığı için sınav başarılarına ilişkin algılarını da olumsuz etkilemiş olabilir.

Akademik güçlükler temasında öğrenciler kendi başına öğrenme konusunda zorlandıklarını, sınava ve ders çalışmaya odaklanamadıklarını ve motivasyon kaybı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuç kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve motivasyonunu sürdürme konusunda başarılı olamadıkları için öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden verim alamadıklarını ortaya koyan geçmiş bulguları (Eken ve ark., 2020; Gören ve ark., 2020; Ravens-Sieberer ve ark., 2021; Scott ve ark., 2021) desteklemektedir. Ayrıca sonuçlar araştırmanın nicel bulgularında olduğu gibi, pandemi sürecinde öğrencilerin eğitim yaşamını başarılı bir şekilde sürdürebilmesi açısından akademik öz-yeterliliğin önemini ortaya koymaktadır.

Sınavla ilgili endişeler temasında öğrenciler, üniversite sınavıyla ilgili karamsar düşüncelerine ve sınav anına yönelik endişelerine dikkat çekmişlerdir. Buna göre, pandeminin öğrencilerin yaşamında meydana getirdiği değişimler, özellikle de eğitim yaşamındaki dönüşümler öğrencilerin henüz sınava girmeden başarısızlığı kabullenmeleriyle sonuçlanmıştır. Şimdiki bulguya benzer şekilde Karataş'ın (2020) çalışmasında da öğrencilerin sınav anına yönelik endişeleri olduğu, sınav sırasında maske takma ve pandemi şartlarında sınava girmenin başarısızlık getireceğini düşündükleri görülmektedir. Dolayısıyla, pandemi uzun bir süredir öğrencilerin yaşamında etkisini sürdürmesine rağmen, bazı öğrencilerin COVID-19'la ilgili korkularını yönetme konusunda halen zorlandıkları ve bu korku ile sınav günü ne yapacakları konusunda endişeler yaşadıkları söylenilebilir.

Özetle, COVID-19 salgını tüm dünyada halen etkisini sürdürürken, yaşamın önemli bir dönüm noktası olan üniversite eğitimine hazırlanmak öğrenciler için oldukça zorlayıcıdır. Bu süreçte pek çok öğrenci hastalığın bulaşmasını önlemek amacıyla alınan tedbirler sebebiyle eğitim yaşamlarında meydana gelen değişimleri sınava hazırlık



süreçlerini engelleyen faktörler olarak görmektedir. Ayrıca pandeminin yarattığı psikolojik sonuçlar da öğrencilerin üniversite sınav başarısına ilişkin beklentilerini ciddi düzeyde olumsuz etkilemektedir. Sonuçlar, fiziksel sağlıkla ilgili güven koşullarının sağlanmasının sınava hazırlanan öğrencilerin akademik çalışmalarına odaklanmaları açısından önemli olduğunu ve COVID-19 gibi zorlayıcı koşullarda sınava hazırlanan öğrenciler açısından akademik öz-yeterliğin akademik çalışmaları sürdürmeyi kolaylaştıran bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak araştırma sadece Türkiye'nin batısındaki büyük bir şehirde öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak COVID-19 Türkiye'nin her şehrinde aynı düzeyde etki göstermemiştir. Ayrıca uzaktan eğitim imkânları açısından da şehirlerarası farklılıklar olabilir. Bu nedenle gelecekte küçük şehirlerde ya da kırsal bölgelerde gerçekleştirilecek çalışmalar konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmada öğrencilerin COVID-19 salgınının sınavdaki başarılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin görüşleri tek bir soru ile ve yazılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Gelecekte öğrencilerin görüşlerini daha kapsamlı ve derinlemesine inceleyen araştırmalar organize edilebilir. Benzer şekilde COVID-19 korkusu ve salgın nedeniyle öğrencilerin sınava hazırlık süreçlerinin engellendiğine ilişkin algıları da tek bir soru ile ölçülmüştür. Gelecekte söz konusu değişkenleri değerlendirmek için farklı ölçüm araçları kullanılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından pandemi sürecinde lise son sınıf öğrencilerine yönelik psikolojik destek çalışmaları yürütülmesi önerilmektedir. Bireysel ya da çevrimiçi ortamlarda grupta gerçekleştirilebilecek bu etkinliklerde öğrencilerin süreçte yaşadıkları akademik, psikolojik ve sosyal zorluklar ele alınmalı, COVID-19'a yakalanma korkularıyla başa çıkma becerileri geliştirilmelidir. COVID-19 salgınının ne zaman sona ereceği bilinmemektedir. COVID-19 salgını bitse bile gelecekte başka salgınlar da ortaya çıkabilir. Dolayısıyla bundan sonraki süreçte öğrencilerin eğitim yaşamında uzaktan eğitim varlığını koruyacak gibi görünmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki başarılarını arttırmak için bireysel öğrenme becerileri kazanmalarına ve olumlu akademik öz-yeterlik inançlarını geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılması önemlidir.

Kaynakça

- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issej.835211>
- Akbay, S. & Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O. & Fasoto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic selfconcept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335-342.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. & Hayır Kanat M. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-03>
- Asıcı, E. (2020). Salgının ruh sağlığı üzerindeki etkileri. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 123-142.
- Atay, L. (2020). COVID-19 salgını ve turizme etkileri. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 17(1), 168-172. <https://doi.org/10.24010/soid.723581>
- Atik, G. & Atik, Z. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 157-169.
- Ayaz, Töral, D. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde 4-13 yaş grubu öğrencilerine yönelik uzaktan çalgı öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 21-43.
- Bakhmat, L., Babakina, O., & Belmaz, Y. (2021, March). Assessing online education during the COVID-19 pandemic: a survey of lecturers in Ukraine. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1840, No. 1, p. 012050). IOP Publishing.
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.



- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Bareeqa, S. B., Ahmed, S. I., Samar, S. S., Yasin, W., Zehra, S., Monese, G. M., & Gouthro, R. V. (2020). Prevalence of depression, anxiety and stress in china during COVID-19 pandemic: A systematic review with meta-analysis. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, onlinefirst version. <https://doi.org/10.1177/0091217420978005>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Edt.). Ankara: Anı yayıncılık
- Çetin, Ş. & Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105-121.
- Çilek, A. Uçan, A. & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49), 308-323. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>



- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı-1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Eken, Ö., Tosun, N. & Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzatan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel sayı-1), 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518–2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (Özel sayı-1). 597-618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Esposito, S., Giannitto, N., Squarcia, A., Neglia, C., Argentiero, A., Minichetti, P., & Principi, N. (2021). Development of psychological problems among adolescents during school closures because of the Covid-19 lockdown phase in Italy: a cross-sectional survey. *Frontiers in Pediatrics*, 8:628072. <https://doi.org/10.3389/fped.2020.628072>
- Hong, S. C., & Park, Y. S. (2012). An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(1), 113-144.
- Gencer, N. (2020). Pandemi sürecinde bireylerin koronavirüs (Kovid-19) korkusu: Çorum örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(4), 1153-1173 <https://doi.org/10.47994/usbad.791577>
- Güngör, A., Karaman, M. A., Sarı, H.İ. & Çolak, T. S. (2020). Investigating the factors related to coronavirus disease 2019 (COVID-19) on undergraduate students' interests in coursework. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.001>
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (Özel Sayı-1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>



- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149–158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027>
- Kara Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7),165-176.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. Gençdoğan, B. , editör. *Pandemi döneminde çocuk ve ergen psikolojisi* (s.54-74). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kilit, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.803167>
- Kılıç, Y. (2020). Borsa İstanbul'da COVID-19 (koronavirüs) etkisi. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 5(1), 66-77.
- Koca, F. & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*,18(1), 241-252. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>
- Korkmaz O. (2018). Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme: öz-yeterlik ve denetim odağının yordayıcılığının incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 19-35.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.



- Mäkelä, T., Mehtälä S., Clements, K. & Seppä, J. (2020). “Schools Went Online Over One Weekend: Opportunities and challenges for online education related to the COVID-19 crisis.” In Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2020, edited by T. Bastiaens, 77–85. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- MEB (2020a). Eğitim alanında alınan tedbirler. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden 30 Mart 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2020b). “Eğitim-Öğretim, 31 Aralık 2020'ye Kadar Online Olarak Sürdürülecek.” <https://www.meb.gov.tr/egitim-ogretim-31-aralik-2020ye-kadar-online-olarak-surdurulecek/haber/21983/tr> adresinden 12 Nisan 21 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2020c). TRT Eba TV. <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=rapor> adresinden 30 Mart 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2020d). Dünyanın en çok ziyaret edilen 1. eğitim web sitesi. <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=rapor> adresinden 30 Mart 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mulyadi, S., Basuki, A. H., & Rahardjo, W. (2016). Student's tutorial system perception, academic self-efficacy, and creativity effects on self-regulated learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 598-602. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.059>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Oral, T. & Günlü, A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on education and psychological health. In Harun Şahin (Ed.), *Educational sciences: Theory, current, Researches and new trends* (pp. 87-102). Cetinje-Montenegro: IVPE.
- O’Sullivan, K., Clark, S., McGrane, A., Rock, N., Burke, L., Boyle, N., & Marshall, K. (2021). A qualitative study of child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic in Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1062. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031062>



- Öz Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G. & Tektaş, M. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışı: Türkiye örneği. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 1322-1335. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-54-06>
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel sayı-1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özgül, E., Ceran, D. & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel sayı-1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
- Pınar, M. A. & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. <https://doi.org/10.26579/jocress.377>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, online first. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Sabah (2020, Mart). ÖSYM duyurdu: 2020 YKS ne zaman yapılacak? YKS konu dağılımı ve müfredatı değişti mi? TYT, YDT, AYT konuları ve sınav tarihi. <https://www.sabah.com.tr/egitim/2020/03/31/yeni-yks-konulari-ve-mufredati-2020-yks-ne-zaman-hangi-tarihte-yapilacak> adresinden 12 Nisan 2021 tarihinde alındı.
- Santabarbara, J., Lasheras, I., Lipnicki, D. M., Bueno-Notivol, J., Perez-Moreno, M., Lopez-Anton, R., ... & Gracia-Garcia, P. (2021). Prevalence of anxiety in the COVID-19 pandemic: An updated meta-analysis of community-based studies. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 109, 110207. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110207>
- Scott, S. R., Rivera, K. M., Rushing, E., Manczak, E. M., Rozek, C. S., & Doom, J. R. (2021). "I Hate This": A qualitative analysis of adolescents' self-reported challenges during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 262-269. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.11.010>



- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 50, 1721-1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>
- Qui, W., Rutherford, S., Mao, A., & Chu, C. (2017). The pandemic and its impacts. *Health, Culture and Society*, 9(10), 3-11. <https://doi.org/10.5195/hcs.2017.221>
- Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Türkmen, M. & Özsarı, A. (2020). Covid-19 salgını ve spor sektörüne etkileri. *International Journal of Sport Culture and Science*, 8(2), 55-67. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS.2020.596>
- UNESCO (2020). Exams and assessments in COVID-19 crisis: fairness at the centre. <https://en.unesco.org/news/exams-and-assessments-covid-19-crisis-fairness-centre> 2 Nisan 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- UNESCO (2021). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. 1 Nisan 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary educational psychology*, 31(2), 125-141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). COVID-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı-1), 343-369. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775521>
- Ünal, N. Şanlıer, N. & Şengil, A. Z. (2021). pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ve uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 89-104. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.812109>
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi Özel Sayısı*, 25(1), 142-153. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864>



- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5),1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- WHO. (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020>
11 Mart 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Yılmaz, E. & Güner, B. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel sayı-1), 477-503. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.777353>
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>



Summary

Introduction

The pandemic is an epidemic in which a new and contagious disease spreads over a large geographic area and affects a large number of people (Qui et al., 2016-2017). Throughout history, societies have combated against many pandemic, such as Spanish flu, Asian flu and Ebola (Taylor, 2019). On December 2020, the new type of COVID-19 was declared as a “global pandemic” by the World Health Organization (WHO, 2020). COVID-19 led to fear and anxiety related to infected with coronavirus in all segments of societies (Bareeqa et al, 2020; Santabarbara et al., 2021; Wang et al., 2020). The measures taken to prevent the spread of the disease affected many fields such as economy (Kılıç, 2020), tourism (Atay, 2020), sport (Türkmen & Özşarı, 2020), and social life (Üstün & Özçitçi, 2020). One of the fields most affected by COVID-19 pandemic all over the World has been education (Özdoğan & Berkant, 2020). Because of the COVID-19, the schools were closed and distance education started in Turkey. EBA platform undertook the main role in the process of distance education. Many studies focused on the effects of distance education on students. However, these studies were mostly conducted with university students, parents or teachers. The present study focused on 12th grade students who were getting prepared for university exam during COVID-19 pandemic. Preparation for university exam has always been a stressful process even under normal circumstances. COVID-19 pandemic might increase that stress. 12th grade students had to continue their education online starting from 11th grade. They could not attend courses regularly because of measures related to COVID-19. Therefore, they might feel frustrated regarding their preparation process for university exam. This study focused on the reflections of COVID-19 pandemic on the preparation process for the university exam of 12th grade students. The purpose was to investigate the predictive role of fear of COVID-19 and academic self-efficacy on students’ perception about how much their preparation process for the university exam was frustrated by the COVID-19 pandemic. In addition, students’ opinions about the effect of COVID-19 pandemic on their success in university exam were examined.



Method

This study was designed as a mixed method research. Four hundred one 12th grade students participated in the research. The data were collected through two rating type and one open ended questions written by the researchers. These questions were followed: “How much does COVID-19 pandemic prevent you from preparing for the university exam?”, “How scared are you to be infected with coronavirus?”, and “What do you think how COVID-19 pandemic will affect your success on university exam?”. In addition, Academic Self Efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1981; Yılmaz et al., 2007) was used. The quantitative data were analyzed with SPSS 26.00 version. The qualitative data were analyzed with content analysis.

Findings

The results of regression analysis showed that fear of COVID-19 and academic self-efficacy were statistically and significantly predicted students’ perception of frustration. The increase in fear of COVID-19 was associated with the increase in perception of frustration. The increase in academic self-efficacy was related to the decrease in perception of frustration. Qualitative results revealed that many students thought that COVID-19 pandemic would affect their success in university exam negatively. The students pointed out that problems arose from the practices of the ministry of national education, pandemic based difficulties, technical and spatial issues, academic difficulties, and concerns about the exam.

Discussion and Conclusion

Results revealed that if there was threat to physical health, concentrating on academic studies would be difficult for students. During COVID-19 pandemic, many students lost their motivation and concern on lessons and exams (Güngör et al., 2020; Kara, 2020; Karataş, 2020; Scott et al., 2021). This study showed that fear of COVID-19 caused the 12th grade students have difficulty in concentrating lessons and university exam. Fear of COVID-19 prevented students from studying for university exam. This result confirmed that when health-related safety (Maslow, 1943) requirements were not met, students could not maintain their motivation to be successful. Results revealed that



self-efficacy was important for maintaining motivation (Bandura et al., 2001). The students who have high academic self-efficacy might be more successful in regulating their learning process (Shea & Bidjerano, 2010). Thus, academic-self efficacy might help students to continue study for university exam despite of the difficulties of COVID-19. 12th grade students thought that the measures taken to prevent spread of COVID-19 were frustrating factors during their preparation process for university exam. They pointed out that the distance education was insufficient and inefficient. That result might be related to the rapid and the unprepared transition to distance education, shorter lesson time, and limited social interaction. In addition, distance education might not be suitable for every student (Bakhmat et al., 2021; Başaran et al., 2020; Mäkelä et al., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020). As well as distance education practices, psychological consequences of COVID-19 pandemic also negatively affected students' expectation related to the success in the university exam.

Based on the findings, following suggestions were offered. School counselors should organize psychological support programs for 12th grade students. Individual or online group counseling programs might be organized. These programs should focus on coping with fear of COVID-19, developing academic self-efficacy, and being successful in distance education.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI İLE DEPRESYON, KAYGI, UMUTSUZLUK VE STRES DÜZEYLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İrem KARLUKAÇ¹, Özlem ULAŞ KILIÇ²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü, Giresun, Türkiye, iremkarlukac06@gmail.com

² Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü, Giresun, Türkiye, ozlemulass@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2757-7905>

Geliş Tarihi: 08/05/2021 Kabul Tarihi: 26/07/2021

Öz: 21. yüzyılın beraberinde getirdiği değişimler, bireylerin yaşamını kolaylaştırmasının yanı sıra birtakım zorluklar yaşamalarına da sebep olabilmektedir. Bireyler karşılaştıkları bu zorluklar karşısında depresyon, kaygı, stres ve umutsuzluk gibi olumsuz duygu durumları yaşayabilirler. Bu çalışmanın amacı akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, stres, depresyon ve kaygı düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerde öğrenim gören toplam 255 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Depresyon, Kaygı ve Stres Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde yordama ilişkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yönteminden faydalanılmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce regresyon analizine ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre akılcı olmayan inançlar değişkeninin umutsuzluk, depresyon, kaygı ve stres değişkenlerini yordayan olarak yordadığı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulguların genel olarak ilgili literatüre paralellik gösterdiği ve bu anlamda akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin duygusal durumlarında önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akılcı olmayan inançlar, depresyon, kaygı, umutsuzluk, stres.



UNIVERSITY STUDENTS' IRRATIONAL BELIEFS, DEPRESSION, ANXIETY, AND STRESS LEVELS

Abstract: The changes brought by the 21st century, in addition to facilitating the lives of individuals, may also cause them to experience some difficulties. Individuals may experience negative emotional states such as depression, anxiety, stress and hopelessness in the face of these difficulties. In order to reveal the causes of these negative emotions and their relationship with the irrational beliefs of individuals, the purpose of this study is to determine whether irrational beliefs predict levels of hopelessness, stress, depression and anxiety among university students at a statistically significant level or not. For this purpose, the study group in the research included a total of 255 university students studying at different universities. The Irrational Beliefs Scale, Depression, Anxiety and Stress Scale, Beck Hopelessness Scale and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. Multiple linear regression analysis was used to determine the predictive relationship during analysis of the data. The assumptions regarding the regression analysis were tested before the analyzes were performed. According to the findings of the study, irrational beliefs significantly predict university students' hopelessness, depression, anxiety and stress levels. It can be said that the findings obtained in the study are generally parallel to the relevant literature and in this sense, irrational beliefs are an important variable in the emotional states of university students.

Keywords: Irrational beliefs, depression, anxiety, hopelessness, stress.



Giriş

Bireyler yaşamlarının bazı dönemlerinde karşılaştıkları problemlerle baş etmede zorluklar yaşayabilirler. Bireyin problemleriyle yaşamının iç içe geçmesi bireyin zihninde “yaşam eşittir sorun” anlayışının oluşmasına sebep olabilir. Bu şekilde yaşamında olumsuz durumlarla mücadele ederken zorluk yaşamak bireyin negatif duygulara kapılmasına sebep olabilir, dolayısıyla bu durum bireyin yüksek düzeyde stres yaşamasına, kaygısı ile başa çıkamamasına ya da bireyde depresyon belirtilerinin artması ile sonuçlanabilir (Karahana, 2016). Özellikle de hızla gelişen ve değişen koşullarla birlikte günümüzde insanların yeni durumlara uyum sağlama becerileri bu tarz olumsuz duyguları yaşama eğilimini artırıyor olabilir (Savickas, 2015). Bu uyum problemlerini tespit eden Dünya Sağlık Örgütü kalıcı üzüntü ve önceden zevk alınan aktivitelere karşı ilgi kaybı ile karakterize bir bozukluk olan depresyonun en çok yaşanacak rahatsızlık olacağını belirtmiştir (Goleman, 2003; akt., Who, 2021). Bu sebeple, 21. yüzyıla 'Goleman Depresyon Çağı' ismi verilmektedir (Goleman, 2003). Goleman Depresyon Çağı ifadesini doğrulayacak şekilde, Türkiye, Hindistan, İngiltere, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri dâhil olmak üzere 14 ülkede 15 merkezi kapsayan 25.916 yetişkin üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada en yaygın psikolojik problemlerin depresyon ve anksiyete olduğu tespit edilmiştir (Sartorius, Üstün, Lecrubier ve Wittchen, 1996).

Evrensel bir problem haline gelen depresyon olgusuna Türkiye açısından bakıldığında ise, üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun depresyonda bulunduğu (Özbay, 1997; Sincar, Sohbet, Birimoğlu Okuyan, Karasu, 2020) ve kaygı (Bozkurt, 2004; İnanç, Savaş, Tutkun, Herken ve Savaş, 2004) ve umutsuzluk (Dursun ve Aytaç, 2012) düzeylerinin yüksek olduğunun saptandığı görülmektedir. Görüldüğü gibi Türkiye’de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal rahatsızlık yaşama düzeylerinde bir artış olduğu söylenebilir. Özellikle son aylarda tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgınının artması sonucu depresyon, anksiyete, umutsuzluk ve stres düzeylerinin de artışa sebep olduğu düşünülmektedir. Pandemi açısından yaşanan stres oluşumuna sebep olacak etmenler çocuk ve gençlerde duygusal rahatsızlık yaşama riskini artırmaktadır (Şahbudak ve Emiroğlu, 2020). Aslan’a (2020) göre yaşamını devam ettirebilmek için diğer bireylere gereksinim duyanlar ve uzun süre



birlikte vakit geçirenlerde bunalım, stres, anksiyete ve bireyler arası şiddet vakalarında artış gözlenmiştir. Dolayısıyla COVID-19 sürecinin bireylerin negatif duygu yaşama eğilimlerinde artışa neden olduğu ifade edilebilir.

Duygusal rahatsızlıkların belirtilen yetişkinlik dönemlerinde ciddi sorunlara yol açtığı bilinmektedir (Chan, Cheung, Jiang, Sun ve Wang, 2015). Özellikle de bu dönemin yetişkinlik ve ergenlik arasında arada kalmışlık duyguları ile baş etmeye çalışılması, denge kurulabilmesi ve yetişkin rollerine uyum sağlanabilmesi şeklinde karakterize edildiği göz önüne alındığında (Arnett, 2000), bu dönemin yoğun duygusal rahatsızlıkları da beraberinde getirebileceği fırtınalı bir geçiş dönemi olabileceği göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmalar sürekli negatif duygu yaşama eğiliminde olan ya da uzun süreli majör depresyon gibi duygusal rahatsızlıklar yaşayan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin (Aydın, Çimen, Kutlu ve Taycan, 2006), problemden kaçma ve duygusal sorumsuzluk eğilimlerinin (Aşar, 2019), panik bozukluk eğilimlerinin (Açıkgöz, 2019), anksiyete ve saldırganlık düzeylerinin (Algur, 2019) ve kendini sabote etme (Albayrak, 2019) eğilimlerinin yüksek; yaşam doyumlarının (Beksaçı, 2019), algıladıkları destek düzeyleri ile (İzgiş, 2019) duyguları olumlu ifade etme düzeylerinin (Arıç, 2019) düşük olduğunu göstermektedir. Bu anlamda Türkiye’de öğrenim gören belirtilen yetişkinlik dönemindeki bireylerin duygusal rahatsızlık düzeylerini yordayan etmenlerin önleme ve iyileştirme çalışmaları açısından önemli olabileceği söylenebilir. Ellis (2007), bu tarz negatif duygulara sahip olan bireylerin, akılcı olmayan inançlarının fazla olmasından dolayı bu negatif duyguları yaşadığını ve bireylerin bu inançlardan dolayı geleceğini de negatif duygular içerisinde sürdürmeye eğilimli olduğunu belirtmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde duygusal rahatsızlıklar ile akılcı olmayan inançların ilişkisinin incelendiği çalışmalar olduğu gözlenmektedir. Örneğin; akılcı olmayan inançların, depresyon (Bridges ve Harnish, 2010; Cash, 1984; Căzănescu, Tecuta, Căndea, Tătar, 2018; Erickson, 1989; Nelson, 1977), kaygı (Bridges ve Harnish, 2010; Hart ve Hittner, 1991; Nelson, 1977) ve umutsuzluk (Erickson, 1989) düzeyleri ile ilişkisinin korunduğu görülmektedir. Bununla birlikte Ellis (2007) de bu tarz duygusal rahatsızlıklara sahip olan bireylerin, akılcı olmayan inançlarının fazla olmasından dolayı bu rahatsızlıkları yaşadığını ve bireylerin bu inançlardan dolayı geleceğini de negatif duygular içerisinde sürdürmeye eğilimli olduğunu belirtmiştir. Uzakdoğu’da,



umutsuzluk, stres, depresyon ve kaygı değişkenlerinin akılcı olmayan inançlarla ilişkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; akılcı olmayan inançların, depresyon (Chan ve Sun, 2020; Taghavi, Goodarzi, Kazemi, Ghorbani, 2006), kaygı (Chan ve Sun, 2020; Taghavi, Goodarzi, Kazemi, Ghorbani, 2006) ve stres (Chan ve Sun, 2020) ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda ise birbirleriyle olan ilişkileri farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu anlamda Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde akılcı olmayan inançların, depresyon (Göller, 2010; Karaman, 2018), kaygı (Karaman, 2018), umutsuzluk (Göller, 2010; Kodan, 2013) ve stres (Tagay, Çalışandemir ve Ünüvar, 2018) ile ilişkilerinin ayrı ayrı ele alındığı, ancak bu değişkenlerin hepsinin birlikte bir model ile incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu anlamda duygusal rahatsızlıkların hangisinin yordama gücünün daha fazla olduğunu anlamak ve bu doğrultuda üniversite öğrencileri ile çalışan profesyonellere öneriler sunmak adına duygusal rahatsızlıkları birlikte almanın önemli olacağı söylenebilir. Görüldüğü üzere farklı kültürlerde duygusal rahatsızlıklar ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında Hofstede (1984) düşünce ve davranışlarımızı etkileyen kültür kavramını baz alarak Doğu ve Batı ülkelerinin araştırma sonuçlarının farklı olabileceğini düşündüren bir kavramdan bahsetmektedir. Bireycilik ve toplulukçuluk olarak ifade ettiği bu iki kavramı, Hofstede (1984) şu şekilde tanımlamıştır: “*Bireycilik, bireyler arasındaki bağların gevşek olduğu, herkesin sadece kendine veya çekirdek ailesine bakmak zorunda olduğu kültürler için geçerlidir. Toplulukçuluk ise, insanların doğuştan itibaren güçlü ve sıkı gruplara bağlı olduğu ve bu bağlılığın yaşam boyunca, sorgulanmayan bir sadakat karşılığında var olduğu toplumlarda vardır*”. Triandis, McCusker ve Hui (1990) ve Hui ve Triandis (1986) bireyci kültürlerin daha özerk ve birbirinden kopuk olduğunu, toplulukçu kültürlerin ise birbirine daha bağlı ve sosyal destek kavramlarının daha ön planda olduğunu, bununla birlikte bu yapıların birbirinden keskin bir şekilde ayrılmadıklarını ve aynı anda da görülebileceğini öne sürmektedir. Araştırmalar batılı toplumların daha bireyci olduğunu, doğulu toplumların ise toplulukçu olduğunu ortaya koymaktadır. (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton, 1985; Bond, 1988; Fletcher, Olekalns, & Cieri, 2001; Hofstede, 1980; Kağıtçıbaşı, 1996, 1997, 2001). Bununla birlikte Cukur, De



Guzman ve Carlo (2004) Türkiye kültürünün ise bireyci eğilimden daha uzak ve toplulukçu eğilime daha yakın bir çizgide olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle bu eğilimlerin, sosyal davranışları algılama ve yorumlamayı etkilediği söylenebilir. Algı ve inançların önemini vurgulayan Ellis (2006) de akılcı olmayan inançlara sahip kişilerin yüksek düzeyde stres, umutsuzluk, depresyon ve kaygıya sahip olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu varsayımdan ve varsayımlar üzerinde kültürün etkisinden hareketle, üniversite öğrencilerinde akılcı olmayan inançların duygusal rahatsızlıklar (özellikle stres, kaygı ve depresyon) ile ilişkisini toplulukçu eğilime daha yakın olan ve bu yönü ile Batı'da yapılan çalışmalardan ayrılabilen Türkiye kültüründe incelemek hedeflenmiştir. Bu anlamda bu çalışmanın amacı akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, stres, depresyon ve kaygı değişkenlerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Dolayısıyla bu çalışma ile akılcı olmayan inançların duygusal rahatsızlıklara neden olmadaki rolünü anlamaya yardımcı olacak ve üniversite öğrencilerinin duygusal rahatsızlıklarını ele almak için uygun stratejileri anlamada katkı sağlayabilecektir.

Yöntem

Bu çalışma korelasyonel nitelikte bir çalışmadır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin bu değişkenlere herhangi bir şekilde müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerde öğrenim gören toplam 253 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılara ulaşmak için elverişli uygun örneklem (convenience sampling) tekniği (Teddle ve Yu, 2007) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, 199'unun kadın (%79'u), 54'ünün erkek (%21'i) olduğu görülmektedir. Katılımcıların algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımları incelendiğinde, 12'sinin (%5'inin) kendilerini alt, 234'ünün (%92'sinin) orta ve 7'sinin (%3'ünün) üst sosyo-ekonomik düzeyde konumladıkları görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılımları



incelendiğinde ise, 54'ünün (%21'inin) hazırlık ve birinci sınıfta, 61'inin (%24' ünün) ikinci sınıfta, 52'sinin (%21'inin) üçüncü sınıfta ve 86'sının (%34'ünün) dördüncü sınıf ve üstünde öğrenimlerine devam ettikleri belirlenmiştir. Son olarak çalışma grubunun yaş aralığının 18 ile 53 arasında değiştiği görülmektedir ($\bar{x}=22.13$, $ss=5.31$).

Veri Toplama Araçları

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ). AOİÖ, Ellis'in akılcı olmayan inançlar sistemini ölçmek üzere Jones (1969) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Yurtal (1999) tarafından uyarlanmıştır. AOİÖ onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçilik olmak üzere 8 alt ölçekten ve 45 maddeden oluşmaktadır (Yurtal, 1999). Ölçeğin uyarlama formunun geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği incelenmiş ve bu kapsamda açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analiz sonuçları AOİÖ'nün sekiz faktör ve 45 maddeden oluştuğunu göstermektedir. Maddelerin madde faktör yükleri incelendiğinde birinci faktör için faktör yükleri .66 ile .47; ikinci faktör için .71 ile .37; üçüncü faktör için .74 ile .48; dördüncü faktör için .60 ve .41; beşinci faktör için .64 ve .41; altıncı faktör için .72 ve .43; yedinci faktör için .69 ve .36; sekizinci faktör için .57 ve .48 arasında değişen değerler bulunmuştur (Yurtal, 1999). AOİÖ'nün Türkçe formunun güvenirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test güvenirlik katsayısı ve Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Ölçeğin tamamı için test tekrar test güvenirlik katsayısı .71, alt ölçekleri için ise .46 ile .82 arasında değişen değerler olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ve alt ölçeklerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise .41 ile .90 arasında değişmektedir (Yurtal, 1999). Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler ile AOİÖ'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelenmiş ve ölçeğin tamamı için .71 bulunmuştur.

Depresyon, Kaygı ve Stres Ölçeği (DKSÖ). DKSÖ, Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından bireylerin depresyon, kaygı ve stres olumsuz duygu durumlarını ölçmek amacıyla üç kendini anlatma ölçeğinden oluşacak şekilde tasarlanmıştır. DKSÖ, Türkçeye Akın ve Çetin (2007) tarafından uyarlanmıştır. DKSÖ toplam 42 maddeden ve depresyon, kaygı ve stres olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. DKSÖ'nün Türkçe formunun geçerlik çalışmaları incelendiğinde, öncelikle dilsel eşdeğerliliğinin test edilerek yüksek değerler elde edildiği görülmektedir. Bununla birlikte yapılan



açıklayıcı faktör analizi çalışmalarında, ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi üç faktörden oluştuğu ve faktör yüklerinin .39 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Ayırt edici geçerlik çalışmaları kapsamında, alt ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu ilişkiler anlamlı düzeyde bulunmuştur. Yine klinik ve normal grubun DKSÖ puanları karşılaştırılmış ve bu puanların DKSÖ'nün alt ölçekleri açısından birbirinden ayrıldığı görülmüştür. DKSÖ'nün dilsel eşdeğerlik ve uyum geçerliği puanlarının sırasıyla .99, .87 ve .84 olduğu görülmektedir. Benzer ölçekler geçerliği kapsamında ise Beck Depresyon Envanteri ve Beck Kaygı Ölçeği ile DKSÖ arasındaki ilişkiler incelenmiş ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Akın ve Çetin, 2007). Ölçeğin orijinal formunun güvenirlik çalışmaları kapsamında ise orijinal formunda yapılan çalışmalar benzer bir şekilde iç tutarlılık (.89) ve testin tekrar test (.99) ve iki yarı güvenirlik (.96) çalışmaları yapılmış ve yüksek düzeyde değerler elde edilmiştir (Akın ve Çetin, 2007).

Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ). BUÖ, bireylerin umutsuzluk düzeylerini ölçmek amacıyla Beck, Weismann, Lester ve Trexler (1974) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Seber (1991) tarafından uyarlanmıştır. Seber (1991)'den (akt., Savaşır ve Şahin, 1997) sonra Durak ve Palabıyıkoglu (1994) ölçeğin psikometrik nitelikleri üzerine birtakım çalışmalar yapmıştır. BUÖ, gelecekle ilgili duygular ve beklentiler, motivasyon kaybı ve umut olmak üzere toplam üç faktörden ve 20 maddeden oluşmaktadır. BUÖ'nün Türkçe Formunun geçerliği yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları ile sınanmıştır. Öncelikli olarak Seber (1991) (akt. Savaşır ve Şahin, 1997) Beck Umutsuzluk Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve bunlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında Durak ve Palabıyıkoglu (1994) faktör analizi yönteminden faydalanmış ve ölçeğin toplam üç faktörden oluştuğunu belirtmiştir. Bununla birlikte ölçeğin hasta ve kontrol gruplarını ayırt edebilme gücü incelenerek hasta ve kontrol gruplarından elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu bulunmuştur (Seber, 1991; akt., Savaşır ve Şahin, 1997). Benzer bir çalışma Durak (1994) (akt., Savaşır ve Şahin, 1997) tarafından da gerçekleştirilmiş ve ölçeğin hasta ve kontrol grubunu manidar olarak ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. BUÖ'nün güvenirlik çalışmaları kapsamında madde-toplam korelasyonları, Cronbach Alpha, testi yarıya bölme ve test tekrar test güvenirlik katsayıları incelenmiş ve yüksek katsayılar elde edilmiştir (Durak, 1994; akt., Savaşır ve Şahin, 1994; Seber ve arkadaşları, 1993). Bu çalışma kapsamında



elde edilen veriler ile BUÖ'nün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı incelenmiş ve ölçeğin tamamı için .90, gelecekle ilgili duygular ve beklentiler için .77, motivasyon kaybı için .76 ve umut için .77 sonucu bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu (KBF). Üniversite öğrencilerinin demografik nitelikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla KBF'de cinsiyet, yaş, algılanan sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi gibi öğrencilerin kimlikleri ile ilişkili olmayan sorulara yer verilmiştir.

İşlem Yolu

Araştırmadan elde edilen veriler farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikli olarak Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul'undan 4079388-050.01.04-E.23450 sayılı ve 02.06.2020 tarihli etik kurul izni alınmış ve araştırmada kullanılan ölçeklerin gerekli izinleri alınmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması kapsamında katılımcılara araştırmanın konusuna, amacına, gizlilik ilkelerine ve uygunluğuna yönelik gerekli açıklamalara yer verilmiş, bununla birlikte katılımcılara her zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri vurgulanmıştır. Veriler Google Form aracılığı ile etik kurallar çerçevesinde çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanma süresi yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür. Katılımcıların tüm maddeleri yanıtlaması zorunlu olduğundan veri setinde herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programından faydalanılmıştır. Bununla birlikte yordama ilişkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Çok değişkenli uç değerler Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak incelenmiş ve uç değer olarak belirlenen iki veri, veri setinden çıkarılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre, örneklemin büyüklüğü, "istenilen güç, alfa düzeyi, yordayıcı sayısı ve beklenen etki" düzeylerine bağlı olarak değişebilmektedir. Bu anlamda çoklu korelasyon testi için $N > 50 + 8m$ (m değişken sayısı) formülü önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Buradan hareketle bu çalışmada, beş değişken olduğu tespit edildiğinden, $N > 50 + 8.(5)$, $N > 90$ olduğundan dolayı, araştırmada regresyon analizi için en az 90 katılımcıya ulaşılması gerektiği görülmektedir. Bu anlamda katılımcı sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada hata payı .05 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının umutsuzluk, depresyon, kaygı ve stres düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle regresyon analiz yönteminin varsayımları test edilmiştir. Tüm değişkenlere ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde, değişkenler ve alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının .01 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Görüldüğü gibi, hesaplanan korelasyon katsayılarında .80’nin üzerinde bir katsayı olmadığı görüldüğünden (Tabachnick ve Fidell, 2013), veri setinde çoklu bağlantılık problemi olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte değişkenlere ilişkin oto korelasyon değerleri incelenmiş ve Durbin Watson testi değerlerinin 1.63 ile 2.05 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler incelendiğinde Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre bağımlı değişkene ilişkin hataların ilişkisiz olduğu söylenebilir.

Tablo 1

Değişkenlere ilişkin korelasyon katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
GEID	1													
MOK	.74**	1												
UM	.77**	.60**	1											
ONY	.18*	.21*	.15**	1										
YÜB	.14*	.12	.20**	.36**	1									
SEĞ	.05	.11	-.04	.21**	.17*	1								
DUSO	.23	.13*	.25**	-.05	.14*	-.23**	1							
AK	.10	.10	.09	.09	.27**	-.13*	.05	1						
BAL	.05	.04	.06	.29**	.17*	.13*	-.24**	.16*	1					
ÇAR	.20*	.21**	.16*	.26**	.33**	.18*	-.05	.23**	.30*	1				
MÜK	.04	.05	.01	.20**	-.04	.07	-.23**	.13*	.34*	.20*	1			
DEP	.49**	.55**	.42**	.31**	.19*	.05	.07	.24**	.23*	.35*	.15	1		
KAY	.36**	.39**	.29**	.24**	.20*	.01	.03	.33**	.19*	.26*	.13	.79*	1	
STR	.33**	.37**	.29**	.25**	.27**	.05	.01	.35**	.25*	.40*	.21	.78*	.78*	1

*p<.05, **p<.001



Not. GEİD BUÖ'nün gelecekle ilgili duygular ve beklentiler boyutu, MOK BUÖ'nün motivasyon kaybı boyutu, UM BUÖ'nün umut boyutu, ONY AOİÖ'nün onay ihtiyacı boyutu, YÜB AOİÖ'nün yüksek beklentiler boyutu, SEĞ AOİÖ'nün suçlama eğilimi boyutu, DUSO AOİÖ'nün duygusal sorumsuzluk boyutu, AK AOİÖ'nün aşırı kaygı boyutu, BAL AOİÖ'nün bağımlı olma boyutu, ÇAR AOİÖ'nün çaresizlik boyutu, MÜK AOİÖ'nün mükemmeliyetçilik boyutu, DEP DKSÖ'nün depresyon alt ölçeği, KAY DKSÖ'nün kaygı alt ölçeği, STR DKSÖ'nün stres alt ölçeği.

Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde değişkenlere ilişkin aritmetik ortalamaların 1.42 (ss=1.57) ile 22.34 (ss=5.25) arasında değiştiği görülmektedir. Bu çalışmada değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -0.00 ile $+2.37$ arasında değiştiği görülmektedir. Buradan hareketle ilgili değerlerin -3 ile $+3$ arasında olduğu ve dağılımın normal gerçekleştiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Son olarak ise değişkenlerin ve alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelenmiştir. İnceleme sonucunda aşırı kaygı (-0.21) ve mükemmeliyetçilik (-0.23) alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının negatif olduğu görülmektedir. Negatif ortalama kovaryanslar ile ilişkili olan bu durumdan dolayı bu boyutlar analizden çıkarılmıştır. Bununla birlikte çaresizlik (0.09) ve suçlama eğilimi (0.39) değişkenlerine ilişkin güvenirlik katsayıları oldukça düşük olduğundan bu boyutların da analizden çıkarılmasına karar verilmiştir. Diğer değişkenlere ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde, bütün katsayıların analiz için yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Wainer ve Velleman, 2001).



Tablo 2
Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Gelecekle ilgili duygular ve beklentiler	1.42	1.57	.99	-.03	.77
Motivasyon kaybı	2.66	2.17	.92	.09	.76
Umut	1.74	1.91	1.23	.75	.77
Onay ihtiyacı	16.76	4.65	.18	-.58	.73
Yüksek beklentiler	21.86	4.10	.11	-.15	.50
Suçlama eğilimi	13.32	3.12	.10	-.00	.39
Duygusal sorumsuzluk	22.34	5.25	.53	.76	.70
Aşırı kaygı	16.63	2.48	.07	-.80	-.21
Bağımlı olma	18.56	3.22	-.88	2.37	.62
Çaresizlik	16.11	2.55	-.19	.02	.09
Mükemmeliyetçilik	12.72	2.06	-.13	-.32	-.23
Depresyon	14.61	10.69	.60	-.49	.93
Kaygı	14.58	10.00	.67	-.21	.91
Stres	19.24	10.66	.15	-.93	.92

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının umutsuzluk, depresyon, stres ve kaygı düzeylerinin yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Dört farklı bağımlı değişken olarak ele alınan umutsuzluk, depresyon, kaygı ve stres düzeyleri için dört farklı regresyon modeli test edilmiştir. Model 1 incelendiğinde akılcı olmayan inançların



üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %09'unu açıkladığı görülmektedir ($R=.30$, $R^2=.09$, $F_{1,251}= 25.316$, $p<.001$). Modelde yer alan değişkenlerin standardize edilmiş Beta katsayısı incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara ilişkin beta katsayısının .303 olduğu görülmektedir. Değişkenlere ilişkin t değerleri incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara ($t=5.031$, $p<.001$) ait t değerinin manidar olduğu görülmektedir.

Model 2 incelendiğinde akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %12'sini açıkladığı görülmektedir ($R=.34$, $R^2=.12$, $F_{1,251}= 32.511$, $p<.001$). Modelde yer alan değişkenlerin standardize edilmiş Beta katsayısı incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara ilişkin beta katsayısının .339 olduğu görülmektedir. Değişkenlere ilişkin t değerleri incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara ($t=5.702$, $p<.001$) ait t değerinin manidar olduğu görülmektedir.

Model 3 incelendiğinde akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %07'sini açıkladığı görülmektedir ($R=.27$, $R^2=.07$, $F_{1,251}= 19.614$, $p<.001$). Modelde yer alan değişkenlerin standardize edilmiş Beta katsayısı incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara ilişkin beta katsayısının .269 olduğu görülmektedir. Değişkenlere ilişkin t değerleri incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara ($t=4.429$, $p<.001$) ait t değerinin manidar olduğu görülmektedir.

Model 4 incelendiğinde akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin stres düzeylerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %10'unu açıkladığı görülmektedir ($R=.32$, $R^2=.10$, $F_{1,251}= 28.805$, $p<.001$). Modelde yer alan değişkenlerin standardize edilmiş Beta katsayısı incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara ilişkin beta katsayısının .321 olduğu görülmektedir. Değişkenlere ilişkin t değerleri incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara ($t=5.367$, $p<.001$) ait t değerinin manidar olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde analiz sonuçları, akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, depresyon, kaygı ve stres düzeylerini manidar olarak yordadığını göstermektedir.

Tablo 3

Akılcı olmayan inançlarının umutsuzluk, depresyon, kaygı ve stres değişkenlerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Modeller		B	Beta	T	R	R ²	F
Model 1 ^a	Sabit	6.453		2.628**			
	Akılcı Olmayan İnançlar	.154	.303	5.031***	.30	.09	25.316***
Model 2 ^b	Sabit	14.453		-2.814**			
	Akılcı Olmayan İnançlar	.365	.339	5.702***	.34	.12	32.511***
Model 3 ^c	Sabit	7.046		1.432			
	Akılcı Olmayan İnançlar	.272	.269	4.429***	.27	.07	19.614***
Model 4 ^d	Sabit	8.233		1.596			
	Akılcı Olmayan İnançlar	.345	.321	5.367***	.32	.10	28.805***

Model 1^a : Bağımlı değişken Umutsuzluk

Model 2^b : Bağımlı değişken Depresyon

Model 3^c : Bağımlı değişken Kaygı

Model 4^d : Bağımlı değişken Stres

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan dört farklı regresyon model sonuçları, akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, depresyon, kaygı ve stres düzeylerini manidar olarak yordadığını göstermektedir. Bu çalışmanın ilk bulgusu akılcı olmayan inançlar üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyini manidar olarak yordamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde benzer çalışmalarda (Erickson, 1989; Göller, 2010; Kodan, 2013) üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile umutsuzluk düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu ile ilgili literatür arasında paralellik olduğu söylenebilir. Üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere yanlış anlamlar yükleyebileceği, gelecekleri ile ilgili umutsuz düşüncelere kapılabileceği, problemlerine çözüm bulmakta yaşadıkları sıkıntıların öğrencileri umutsuzluğa sürükleyebileceği düşünülmektedir (Şahin, 2009).



Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyini manidar olarak yordadığıdır. Yapılan benzer bir çalışma incelendiğinde (Nelson, 1977) depresyon ile akılcı olmayan inançların alt boyutlarından olan çaresizlik, aşırı endişe, yüksek beklentiler ve akılcı olmayan inançlar toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Benzer çalışmalarda (Bridges ve Harnish, 2010; Cash, 1984; Căzănescu, Tecuta, Căndea, Tătar, 2018; Chan ve Sun, 2020; Erickson, 1989; Göller, 2010; Karaman, 2018; Taghavi, Goodarzi, Kazemi, Ghorbani, 2006) da yine akılcı olmayan inançlar ile depresyon arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ellis bireyin ilaç ya da gevşeme egzersizleri yaparak içinde bulunduğu depresyonu azaltsa bile düşünme şeklini değiştirmedeği sürece kendini tekrar tekrar depresyonda hissedeceğine vurgu yapmaktadır (Ellis, 2009).

Bu çalışmadan elde edilen diğeri bir bulgu akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyini manidar olarak yordadığıdır. İlgili literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda (Bridges ve Harnish, 2010; Chan ve Sun, 2020; Hart ve Hittner, 1991; Karaman, 2018; Nelson, 1977; Taghavi, Goodarzi, Kazemi, Ghorbani, 2006) üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki manidar bulunmuştur. Bireyin akılcı olmayan inançları ortaya çıkma ihtimali olan tehlikeli durumlar için tetikte bekleyerek çok daha fazla kaygı yaşamasına neden olmaktadır (Ellis, 1962; Ellis, 1973; Corey, 2001; Dryden ve Ellis, 1988).

Bu çalışmada elde edilen bir başka bulgu akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin stres düzeyini manidar olarak yordadığıdır. İlgili literatür incelendiğinde yapılan bir araştırmada (Chan ve Sun, 2020) akılcı olmayan inançlar ile stres düzeyleri arasındaki ilişki manidar bulunmuştur. Benzer bir çalışmada (Tagay, Çalışandemir ve Ünüvar, 2018) özellikle kendilerine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip bireylerin stres düzeylerinin en önemli yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Lazarus ve Folkman'a (1984) göre bir olayın stres olarak nitelendirilmesi için bireyin o olayı nasıl değerlendirdiği önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, akılcı olmayan inançlar ile duygusal rahatsızlık arasında manidar ilişkiler olduğu ve akılcı olmayan inançların umutsuzluk, kaygı, stres ve depresyonu manidar olarak yordadığı görülmektedir. Bu bulgular Ellis'in (1973) bir olayla ilgili bireysel düşüncelerdeki akılcı



olmayan inançların duygusal rahatsızlıklara yol açacağı varsayımını kanıtlamaktadır. Özellikle de beliren yetişkin döneminin üniversite yaşamına uyum sağlama, yetişkinliğe geçiş ve karmaşa olarak simgelenildiği göz önüne alındığında (Arnett, 2000), bu dönemde üniversite öğrencisinin birçok açıdan zorluklar ile karşılaşabileceği söylenebilir. Bütün bu karşılaşılan engel ve zorluklar karşısından akılcı olmayan inançları yüksek bireylerin depresyon, anksiyete, stres ve kaygı gibi duygusal bozukluklar yaşama eğiliminin daha fazla olacağı söylenebilir. Ellis (1994), bireylerin gerçek veya beklenen bir sıkıntı ile karşılaştıklarında, üzölmek gibi normal ve sağlıklı duygular yaşayabileceklerini, ancak akılcı olmayan inançları fazla ise stres, depresyon, kaygı gibi daha olumsuz duygu ve davranışlar geliştirebileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonuçlar Ellis'in varsayımlarını desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan akılcı olmayan inançların duygusal rahatsızlıklar ile yordama gücü incelendiğinde akılcı olmayan inançların depresyonu yordama gücünün diğer değişkenleri yordama gücünden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının onları öncelikli olarak depresif belirtilere sürükleyebileceği söylenebilir. COVID-19 sürecinde yaşanan pandemi döneminde yapılan çalışmalar özellikle genç bireylerde depresyonun oldukça yaygın bir şekilde görüldüğünü ortaya koymaktadır (Hyland, Shevlin, McBride, Murphy, Karatzias, Bentall vd., 2020). Bu anlamda üniversite gençleri arasında depresyon düzeyi yüksek öğrencilerin belirlenmesinin önemli olacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında alan çalışanlarına, araştırmacılara ve akademisyenlere birtakım önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle üniversite öğrencileri ile çalışan psikolojik danışmanlar öğrencilerin kaygı, stres, umutsuzluk ve depresyon düzeylerini belirleyerek, onların akılcı olmayan inançları üzerinde çalışabilirler. Bu anlamda Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin baz alındığı bireysel ve grupla psikolojik danışma süreçleri yürütülebilir. Benzer bir şekilde duygusal rahatsızlık yaşayan üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının tartışılması için önleme ve müdahale programları geliştirilip uygulanabilir. Bununla birlikte üniversiteye başlayan öğrenciler yeni arkadaşlıklar edinmek, yeni bir şehre uyum sağlamak, ailelerinden ayrılmak, ekonomik problemler gibi stres, umutsuzluk, depresyon ve kaygıyı arttıran



çeşitli durumlarla karşılaşabilmektedirler. Bireylerin bu olumsuz duygu durumlarıyla baş etmelerine ve bu anlamda akılcı olmayan inançlar geliştirmelerinin engellenmesine faydalı olacak oryantasyon çalışmaları geliştirilebilir.

Üniversite son sınıf öğrencileri gelecek kaygısı, iş yaşamına geçiş, ailenin beklentileri, Türkiye'nin işsizlik oranları gibi problemlerle karşı karşıya kaldıkları için depresyon, umutsuzluk, kaygı ve stres düzeyleri artabilmektedir. Bu anlamda üniversitelerin Kariyer Geliştirme ve Uygulama Merkezlerinde üniversite son sınıf öğrencilerine yönelik olumsuz duygu durumlarıyla baş etmeleri ve akılcı olmayan inançlar geliştirmelerinin engellenmesi amacıyla grupla psikolojik danışma çalışmaları yürütülebilir.

Bu çalışma kapsamında ilgili araştırmacılara da birtakım önerilerde bulunulmuştur. Boylamsal bir çalışma kapsamında üniversiteye başlayan öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça yaşadıkları depresyon, kaygı, stres ve umutsuzluk gibi olumsuz duygu durumlarını ve bu anlamda geliştirdikleri akılcı olmayan inançlarını etkileyen faktörler araştırılabilir. Buna ek olarak, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları olumsuz duygu durumları ve bu anlamda geliştirdikleri akılcı olmayan inançların, bireylerin meslek seçimlerine etkisi araştırılabilir. Son olarak ise, üniversitenin ve üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal olanaklarının, üniversite öğrencilerinin depresyon, umutsuzluk, kaygı ve stres düzeylerini ve bu anlamda geliştirdikleri akılcı olmayan inançlarını ne düzeyde etkilediği araştırılabilir. Özellikle Pandemi dönemi sonrası üniversite öğrencilerinin yaşadıkları stresli durum göz önüne alındığında, üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin çevrimiçi çalışmaları da ele almaları gerektiği göze çarpmaktadır. Bu zorlu dönemde birçok üniversitenin çevrimiçi yolları kullanarak akılcı olmayan inançlar ile depresyon, umutsuzluk, kaygı ve stres arasındaki ilişkileri ele alacak şekilde çalışmalarını düzenlemesi anlamlı olacaktır. Bu kapsamda çevrimiçi bireysel ve grupla psikolojik danışma gibi hizmetlerin yanı sıra bilgilendirici broşür, el kitapçığı gibi belgelerin hazırlanıp, ilgili internet platformlarında paylaşılmasının önleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın birtakım sınırlılıkları yer almaktadır. Bu çalışma 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen



bulgular yalnızca 253 üniversite öğrencisini kapsamaktadır. Daha fazla katılımcı ile çalışmanın bulguları genellenebilir. Katılımcılar incelendiğinde, kadın katılımcı oranının çok daha yüksek olduğu görülmektedir ve bu durumun çalışmanın diğer bir sınırlılığı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, son dönem akademik not ortalaması, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri ele alınmıştır. Bu araştırma farklı demografik değişkenler eklenerek genişletilebilir. Son olarak AOİÖ'nün bazı alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayılarına ilişkin eksi değerler bulunmuştur. Bu anlamda bu alt ölçekler ölçüm setinden çıkarılmıştır, ancak yine de farklı gruplarda akılcı olmayan inançların diğer faktörleri de ele alınarak bu çalışma tekrarlanabilir.



Kaynakça

- Açıkgöz, S. C. (2019). *Depresyon, panik bozukluk ve yaygın anksiyete bozukluğunun psikolojik sağlamlık/dayanıklılık ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Albayrak, H. (2019). *Lise öğrencilerinin kendini sabote etme eğilimi ile psikolojik iyi olma, depresyon ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Algur, V. (2019). *Üniversite öğrencilerinin anksiyete ve depresyon düzeyleri ile fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve sözel saldırganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Arıg, S. (2019). *Üniversite öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları olarak duygusal zekâ ve duyguları ifade etme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469
- Aslan, R. (2020). Kovid-19 fizyoloji ve psikolojiyi nasıl etkiliyor? *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 8(88), 47-53.
- Aşar, G. (2019). *Otomatik düşünceler ve irrasyonel inanışların duygu durum ve depresyon üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, N., Çimen, S., Kutlu, L., & Taycan, O. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 100-108.
- Beksaçi, I. (2019). *Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., & Tipton, S. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.



- Bridges, K. R. & Harnish, R. J. (2010). Role of irrational beliefs in depression and anxiety: A review. *Health, 2*(8), 862-877.
- Bond, M.H. (1988). Finding universal dimensions of individual variation in multicultural studies of value: The Rokeach and Chinese value surveys. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 1009-1015.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Education and Science, 29*(133), 52-59.
- Cash, T. F. (1984). The irrational beliefs test: Its relationship with cognitive-behavioral traits and depression. *Journal of Clinical Psychology, 40*(6), 1399–1405.
- Căzănescu, D. G., Tecuta, L., Căndea, D. M., & Szentagotai-Tătar, A. (2018). Savoring as Mediator Between Irrational Beliefs, Depression, and Joy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 37*(1), 84-95. doi:10.1007/s10942-018-0304-8.
- Chan, H. W. Q. & Sun, C. F. R. (2020). Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong. *Journal of American College Health, 1–15*. doi:10.1080/07448481.2019.1710516
- Corey, G. (2001). *Student manual for theory and practice of counseling and psychotherapy*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Cukur, C. S., De Guzman, M. R. T., & Carlo, G. (2004). Religiosity, values, and horizontal and vertical individualism—Collectivism: A study of Turkey, the United States, and the Philippines. *The Journal of Social Psychology, 144*(6), 613-634.
- Dryden, W. & Ellis, A. (1988). Rational-emotive therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (p. 214–272). Guilford Press.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Oxford, England: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy: The rational emotive approach*. New York: Julian.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. (2009). *Instructor's manual for rational emotive behavior therapy for addictions*. Mill Valley, CA.



- Erickson, S. L. (1989). The relationship between suicidal phenomena and depression, dysfunctional attitudes, irrational beliefs, and hopelessness. *UNLV Retrospective Theses & Dissertations*, 39. <http://dx.doi.org/10.25669/xm0d-1bj0>
- Fletcher, L., Olekalns, M., & Cieri, H. (2001). Cultural differences in conflict resolution: Individualism and collectivism in the Asia-Pacific region. Retrieved January 31, 2003, from http://egade.sistema.itesm.mx/investigacion/documentos/documentos/4egade_husted.pdf
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev: Banu Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hart, K. E., & Hittner, J. B. (1991). Irrational beliefs, perceived availability of social support, and anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 47(4), 582–587. doi:10.1002/1097-4679(199107)47:4<582::aid-jclp2270470418>3.0.co;2-z
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Hofstede, G. (1984). Cultural differences in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1, 81-99.
- Hui, C.H. & Triandis, H.C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 17, 225-248.
- Hyland, P., Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., Karatzias, T., Bentall, R. P., ... & Vallières, F. (2020). Anxiety and depression in the Republic of Ireland during the COVID-19 pandemic. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 142(3), 249-256.
- İnanç, N., Savaş, H. A., Tutkun, H., Herken, H., & Savaş, E. (2004). Gaziantep Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi'nde psikiyatrik açıdan incelenen öğrencilerin klinik ve sosyodemografik özellikleri. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 5, 222-230.
- İzgiş, H. (2019). *Bir grup öğretmenin algıladıkları sosyal destek ve yaşam doyumu ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



- Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). Individualism and collectivism. In J.W. Berry, M.H. Segall, C. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Social behaviour and applications* (2nd ed., pp. 1–49). Boston: Allyn & Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2001). *İnsan aile ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karahan Şanal, F. (2016). *Üniversite öğrencilerinde çözüm odaklı düşünmenin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karaman, H. (2018). *15-18 yaş ergenlerde akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Kodan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk ve akılcı olmayan inanışlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 175-190.
- Lazarus R. S. & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer.
- Nelson, R. E. (1977). Irrational beliefs in depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(6), 1190–1191. doi:10.1037/0022-006x.45.6.1190
- Özbay, G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Sartorius, N., Üstün, T. B., Lecrubier, Y., & Wittchen, H.-U. (1996). Depression comorbid with anxiety: Results from the WHO study on psychological disorders in primary health care. *British Journal of Psychiatry*, 168(30), 38–43. doi:10.1192/s0007125000298395
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (Çev. Ed. Nilüfer Voltan Acar) Ankara: Nobel Akademi.
- Sohbet, R., Sincar, S., Birimoglu Okuyan, C., & Karasu, F. (2020). Üniversite öğrencileri arasında yaşam doyumu ve depresyon: Kesitsel bir çalışma yaşam doyumu ve depresyon. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 93-100.
- Şahbudak, B. & İnal Emiroğlu, N. (2020). Çocuk ve ergenlerde COVID-19 salgını ve duygudurum bozuklukları birlikteliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(2), 59-63.



- Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271-286.
- Tagay, Ö., Çalışandemir, F., & Ünüvar, P. (2018). Genç yetişkinlerin algılanan stres düzeyleri ile akılcı olmayan inançları ve benlik saygıları arasındaki ilişki. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7, 167-175.
- Taghavi, M. R., Goodarzi, M. A., Kazemi, H., & Ghorbani, M. (2006). Irrational beliefs in major depression and generalized anxiety disorders in an Iranian sample: A preliminary study. *Perceptual and Motor Skills*, 102(1), 187-196. doi:10.2466/pms.102.1.187-196
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. doi: 10.1177/1558689806292430
- Hui, C. H., McCusker, C., Triandis, H. C. (1990). Multimethod of probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.
- Wang, Y., Jiang, N., Cheung, E. F. C., Sun, H., & Chan, R. C. K. (2015). Role of depression severity and impulsivity in the relationship between hopelessness and suicidal ideation in patients with major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 183, 83-89. doi:10.1016/j.jad.2015.05.001
- WHO (World Health Organization). (2021). https://www.who.int/health-topics/depression#tab=tab_1 adresinden edinilmiştir.



Summary

The changes brought by the 21st century, besides facilitating the lives of individuals, may also cause them to experience some difficulties. Individuals may experience negative emotional states such as depression, anxiety, stress and hopelessness in the face of these difficulties. When the relevant literature is examined, it is observed that there are studies examining the relationship between emotional disturbances and irrational beliefs. For example, irrational beliefs can affect depression (Bridges & Harnish, 2010; Cash, 1984; Căzănescu, Tecuta, Căndea, Tătar, 2018; Erickson, 1989; Nelson, 1977), anxiety (Bridges & Harnish, 2010; Hart & Hittner, 1991; Nelson, 1977) and hopelessness (Erickson, 1989). However, Ellis (2007) stated that individuals with such emotional disturbances experience these disorders due to their excessive irrational beliefs and that individuals tend to continue their future with negative emotions due to these beliefs. There are also studies in the Western literature examining the relationship between hopelessness, stress, depression and anxiety variables with irrational beliefs. For example; irrational beliefs, depression (Chan & Sun, 2020; Taghavi, Goodarzi, Kazemi, Ghorbani, 2006), anxiety (Chan & Sun, 2020; Taghavi, Goodarzi, Kazemi, Ghorbani, 2006) and stress (Chan & Sun, 2020). When the studies conducted in Turkey are examined, it is seen that irrational beliefs, depression (Göller, 2010; Karaman, 2018), anxiety (Karaman, 2018), hopelessness (Göller, 2010; Kodan, 2013) and stress (Tagay, Çalışandemir, & Ünüvar, 2018), but there is no study in which all these variables are examined together with a model.

Considering the previous research, Hofstede mentions a concept that suggests that the research results of Eastern and Western countries may be different based on the concept of culture that affects our thoughts and behaviors. These two concepts he expresses as individualism and collectivism. Hofstede (1984) defined it as follows: “Individualism applies to cultures where bonds between individuals are loose and everyone has to look after themselves or their nuclear family only. Collectivism exists in societies where people are from birth attached to strong and strict groups and where this commitment exists throughout life in return for an unquestioned loyalty”. Triandis, McCusker, and Hui (1990) and Hui and Triandis (1986) stated that individualist cultures are more autonomous and disconnected from each other, while collectivism cultures are



more interconnected and social support concepts are more prominent, however, these structures are not sharply separated from each other and simultaneously also suggests that it can be seen. Studies reveal that western societies are more individualistic, whereas eastern societies are collectivistic. (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton, 1985; Bond, 1988; Fletcher, Olekalns, & Cieri, 2001; Hofstede, 1980; Kağıtçıbaşı, 1996, 1997, 2001). One of these tendencies is not considered as right and one wrong. The important thing is to understand that these tendencies can affect perception and interpretation of social behavior. Ellis (2006) emphasized the importance of perceptions and beliefs and stated that people with irrational beliefs are more likely to have high levels of stress, hopelessness, depression and anxiety. Based on this assumption and the influence of culture on these assumptions, it is aimed to examine the relationship between irrational beliefs and emotional disturbances (especially stress, anxiety and depression) in university students in Turkish culture. In this sense, the aim of this study is to determine whether irrational beliefs significantly predict university students' variables of hopelessness, stress, depression and anxiety in a statistically significant way. Therefore, this study will help to understand the role of irrational beliefs in causing emotional disturbances and may contribute to understanding appropriate strategies to address emotional disturbances of university students. To reveal the relationships between these negative emotions and the irrational beliefs of individuals, the purpose of this study is to determine whether irrational beliefs predict university students' levels of hopelessness, stress, depression, and anxiety at a statistically significant level or not.

For this purpose, the study group of the research consists of a total of 255 university students studying at different universities. Multiple linear regression analysis method was used to determine the predictive relationship in the analysis of the data. Irrational Beliefs Scale, Depression, Anxiety and Stress Scale, Beck Hopelessness Scale and Personal Information Form were used as data collection tools in the study.

Four different regression model results showed that irrational beliefs significantly predict university students' hopelessness, depression, anxiety, and stress levels. The findings of the study were discussed in the light of the relevant literature and some important suggestions were made to the stakeholders regarding the results. There



are few limitations in this study. This study was carried out on university students studying at various universities in Turkey in the fall semester of the 2020-2021 academic year. In this sense, research results can only be generalized to this group. When the participants are examined, it is seen that the rate of female participants is much higher, and it can be said that this is another limitation of the study. In this study, variables of gender, age, class level, final academic grade point average, perceived socio-economic level and the department of education were discussed only. This research can be expanded by adding different demographic variables. Finally, negative values of internal consistency coefficients of some subscales of AACS were found. In this sense, these subscales were removed from the measurement set, but this study can be repeated by considering other factors of irrational beliefs in different groups.



PANDEMİ DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EBEVEYNLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Esra ÜRESİN¹, Şerife Şenay İLİK², Arzu ANIL³, Eda ALICIOĞLUGİL⁴

¹ Öğretmen, Mevlâna İlkokulu, Iğdır, Türkiye, esrauresin.91@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6530-1267

² Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, senayilik@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7092-379JX

² Öğretmen, Ereğli Rehberlik Araştırma Merkezi, Konya, Türkiye, anil-a@outlook.com, ORCID: 0000-0002-9747-565

² Öğretmen, Selçuklu Özel Eğitim Meslek Okulu, Konya, Türkiye, edaatalay191@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6943-9260

Geliş Tarihi: 28/05/2021 Kabul Tarihi: 26/07/2021

Öz: Bu araştırmada pandemi döneminde uzaktan eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin süreçten etkilenme düzeylerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleridir. Araştırma Konya ve Iğdır illerinde gerçekleştirilmiş olup resmî özel eğitim sınıf ve okullarında eğitim gören 20 özel gereksinimli öğrencinin ebeveynlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler Şubat-Mart-Nisan 2021 aylarını kapsayacak şekilde tamamlanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin online içerikleri faydalı görenler olduğu kadar çocukların gelişim seviyelerine uygun olmadığını görenler de mevcuttur. Bir başka sonuç ise ebeveynlerin çocuklarını derse girme konusunda pekiştirici ve ceza yöntemleri kullandığı yönündedir. Ayrıca online içeriklerle etkileşimin artmasının



çocukların büyük çoğunluğunda uyku ve yemek düzensizlikleri ortaya çıkarmıştır. Aileler zararlı online içeriklerden çocuklarını korumak için çeşitli yöntemlere başvurmaktadır. Öğrencilerin aldığı uzaktan özel eğitimin hiçbir faydasını görmeyenlerin yanı sıra faydasını gören ebeveynler de bulunmaktadır. Bu ebeveynlerin görüşleri ise; ders tekrarının sağladığı yeni kazanımlar edindiği ve sosyalleşme sağladığı yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, özel eğitim, özel gereksinim, ebeveynler.



EXAMINATION OF DISTANCE EDUCATION DURING THE PANDEMIC ACCORDING TO THE VIEWS OF THE PARENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: In this study, it is aimed to examine the levels of being affected by the education process of the students with special needs who receive distance education during the pandemic period, according to the views of the parents. For this purpose, the descriptive survey model is used in the research. Participants in the research were parents of children with special needs. The research was carried out in Konya and Iğdır provinces and was carried out with the participation of the parents of 20 students with special needs studying in official special education classrooms and schools. In this study, the interview method was used as a data collection tool. The interviews were completed to cover the months of February-March-April 2021. The data obtained from the interviews were analyzed by descriptive analysis method, one of the qualitative analysis techniques. As a result of the research, there are those among the parents who find online content useful as well as those who think that it is not suitable for the developmental levels of children. Another result is that parents use reinforcement and punishment methods for their children to attend the class. In addition, the increase in interaction with online content has revealed sleep and eating disorders in most children. Families use various methods to protect their children from harmful online content. In addition to those who do not benefit from the online special education that students receive at all, the opinions of the parents who find it beneficial are that it provides lesson repetition, new acquisitions, and socialization.

Keywords: Distance education, special education, special needs, parents.

Giriş

Pandemi; birden fazla ülke de ya da kıtada görülen ve çok geniş yayılma alanına sahip olan salgın hastalıklar için kullanılan genel bir terimdir. 2020 yılının başlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktığı düşünülen COVID-19 virüsünün yayılmasıyla Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde Pandemi olarak ilan edilmesine sebep olmuştur (World Health Organization [WHO], 2020 s. 10). Her yaş grubunu çeşitli şekillerde etkileyen bu hastalık ölümlere de yol açmaktadır (Fronapfel ve Demchak, 2020). Bireylerin temasını en az seviyeye indirmek ve hastalığın kontrol altına alınmasını sağlamak amacıyla alınabilecek en makul önlem ise kişilerin sosyal izolasyonudur (Özdemir ve Pala, 2020). Bu bağlamda günlük hayatımızın pek çok alanı bu izolasyonlardan etkilenmiştir. Pek çok sektör bu süreçten etkilenirken, özellikle sosyal etkileşimin yoğun olduğu sektörlerde olumsuz yönde büyük etkilenmeler görülmüştür. Turizm, ulaşım, hizmet sektörünün yanı sıra en büyük sorun şüphesiz eğitim ve sağlık sektöründe olmuştur. Her bir kurum kendi bünyesinde salgının yayılmasını önlemek amacıyla birtakım tedbirler almış ve kısıtlamalara gitmiştir (Korkmaz ve Toraman, 2020). Kapalı alanlarda metrekare başına düşen kişi sayılarını sınırlandırma, esnek mesai uygulamaları, çevrim içi yöntemlerin kullanımı gibi tedbirler uygulanmıştır ve hâlâ uygulanmaya devam etmektedir.

Bu etkilenmenin en fazla hissedildiği alan ise eğitimidir (Küleççi-Akyuvaz ve Çakın, 2020). Özellikle okulların kapanması öğrenme kaybına, bireyler arasındaki öğrenme farklarının artmasına sebep olmuştur (WBR, 2020). Bu sorunların en aza indirgenmesi için tüm dünyada çevrimiçi uygulamalara geçilmiş, sanal sınıflar oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin öğrenme sürekliliğinin yanı sıra öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile sosyal iletişimlerinin korunması sağlanmaya çalışılmıştır (Reimers ve Schleicher, 2020). Ülkemizde de eğitim öğretimin yürütücüsü olan Millî Eğitim Bakanlığı ise virüsün kontrol altına alınması amacıyla 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçmiştir. Ülkemizde ilk kez denenen uzaktan eğitim yöntemi çok kısa sürede eğitim sektöründe odak noktası olmuştur. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı internet bağlantısı aracılığıyla öğrencilere ulaşmak amacıyla eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirmek için Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nı merkeze almıştır. Hem öğrenciler hem öğretmenler hem de veliler bu altyapı sayesinde eğitim öğretim



faaliyetlerine dâhil olmuşlardır. Öğretmenler tarafından planlanan dersler sayesinde her sınıf ve şubeden öğrenci eğitim görmeye devam edebilmiştir. Bunun yanı sıra TRT bünyesinde kurulan TRT İlkokul, TRT Ortaokul, TRT Lise kanallarıyla mevcut müfredat konuları öğretmenler tarafından işlenmiştir. Tüm kanalların günlük ders saatleri ve bu derslerde işlenecek konular sosyal medya ve kanallar aracılığıyla duyurularak öğrenci ve velilere bilgilendirmeler yapılmıştır.

Uzaktan eğitim faaliyetleri, öğretenele öğrenenin aynı ortamda bulunma zorunluluğunun olmadığı, derslerin e-posta ya da diğer teknolojik imkânlarla yürütüldüğü bir eğitim modeli şeklinde karşımıza çıkmaktadır (İşman, 2011). Uzaktan eğitim günün herhangi bir saatinde yapılabilmesi ve bireylere esnek zaman ile mekân sunması sebebiyle oldukça avantajlı bir model olarak görülse de bu modelin dezavantajları da mevcuttur. Bu dezavantajlar öğrencilerin sosyalleşmesini kısıtlama, sınıf içerisindeki dezavantajlı ve yardımsız öğrenemeyen öğrencilere ulaşamama, uygulama derslerinin yeterince verimli yapılamaması şeklinde sıralanabilir (Kaya, 2002).

COVID-19 pandemi süreci ile alakalı eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, pandemi sürecinde öğrencilerin karşılaştığı sorunların yanı sıra aileler ve öğretmenlerin de karşılaştığı sorunlar ele alınmıştır. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin pandemi sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerine odaklanmıştır (Mengi, Alpdoğan, 2020; Akbayrak Vural ve Açar, 2021). Ayrıca pandeminin psikolojik etkileri de incelenmiş olup; Turan ve Akkaynak (2020) pandemi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişlik sendromunun meydana geldiğini tespit etmişlerdir. Pandemi döneminde ailelerin yaşadıkları incelenmiş, sürecin aileyi olumsuz etkilediği ve bu süreçte ailelere gerekli desteklerin sağlanamadığı ortaya çıkmıştır (Karahana, Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2021; Çetin ve Ercan, 2021; Sardohan Yıldırım ve Bozok, 2021). Ayrıca aile ve öğretmenlerin pandemi sürecinde ihtiyaçlarını belirleyen ve bu ihtiyaçlara cevap arayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Şenol ve Yaşar, 2021; Kurt Kurtoğlu, Erden, 2020).

Mengi ve Alpdoğan (2020)'ın çalışmasında uzaktan eğitimin eğitsel ve sosyal açıdan birçok soruna neden olduğu belirlenmiş olup bu süreçte aile ile iş birliğinin önemine vurgu yapılmıştır. Parmigiani, Benigno, Giusto, Silvaggio ve Sperandio (2021)

yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin salgın sürecine ilişkin görüşlerini almışlar, neredeyse öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitim sürecinin aile desteği olmadan yürütülemeyeceğini dile getirmişlerdir. Başaran Aksoy (2020), yaptığı çalışmada pandemi sürecinde ailelerin, aşırı ekran kullanımına bağlı ve ev içi yüklerinin artması nedeniyle aşırı stresle yüklendikleri sonucunu elde etmişlerdir. (Karahan, Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2021; Sardohan Yıldırım ve Bozok, 2021) Ailelerden alınan bilgiye göre özellikle ağır derecede yetersizliğe sahip bireyler ile otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde eğitimin kesintiye uğraması davranış problemlerinin oluşmasına ve var olan becerilerin gerilemesine sebep olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmalar uzaktan eğitim ile ilgili pek çok çözüm önerileri sunmasına rağmen, ihtiyaçlar günden güne değiştiği için alan yazında yeni bilgi ve değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumdan hareketle bu araştırmada pandemi sebebiyle uzaktan eğitim alan öğrencilerin elektronik ortamlarla girdikleri etkileşimden etkilenme düzeyleri ailelerin gözünden aktarılmıştır. Elektronik ortamlarla girilen etkileşimin artmasının çocuklarda ne gibi değişikliklere yol açtığı, uzaktan verilen özel eğitim avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu, ailelerin bu süreçte yetkinliklerinin, iş birliklerinin ve müdahalelerinin neler olduğu gibi sorulara cevap aranmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma pandemi döneminde uzaktan eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin süreçten etkilenme düzeylerinin ebeveyn görüşlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmaya ait araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada pandemi döneminde uzaktan eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin süreçten etkilenme düzeylerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, betimsel tarama belirli bir durumda bireylerin bu duruma yaklaşımlarını görebilmeye ve bu yaklaşımlar doğrultusunda sosyal yapıyı ortaya koymaya imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



Çalışma Grubu

Araştırma Konya ve Iğdır illerinde gerçekleştirilmiş olup resmî özel eğitim sınıf ve okullarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 20 veli katılmıştır. Katılan velilerin demografik bilgileri Tablo 1.'de yer almaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma imkânı sunan araştırmanın gidişatına göre zengin durumlar bulunmasını sağlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Çalışma Durumu	Yaşadığı Yer	Kullanılan Teknolojik Alet
K/1	Kadın	36-45	Lise	Çalışmıyor	Şehir	Telefon Bilgisayar
K/2	Kadın	26-35	Ortaokul	Çalışmıyor	Şehir	Televizyon Bilgisayar
K/3	Kadın	26-35	İlkokul	Çalışmıyor	Şehir	Bilgisayar
K/4	Kadın	36-45	Üniversite	Maaşlı/ Ücretli	Şehir	Bilgisayar
K/5	Kadın	36-45	İlkokul	Maaşlı/ Ücretli	İlçe	Telefon
K/6	Kadın	36-45	Üniversite	Maaşlı/ Ücretli	İlçe	Telefon Bilgisayar
K/7	Kadın	36-45	Üniversite	Maaşlı/ Ücretli	Şehir	Telefon
K/8	Kadın	46-üstü	İlkokul	Çalışmıyor	B.şehir	Telefon
K/9	Erkek	46-üstü	İlkokul	Maaşlı/ Ücretli	B.şehir	Telefon
K/10	Kadın	26-35	İlkokul	Çalışmıyor	B.şehir	Tablet
K/11	Kadın	26-35	Üniversite	Diğer	B.şehir	Tablet Bilgisayar
K/12	Kadın	36-45	İlkokul	Çalışmıyor	Şehir	Telefon
K/13	Erkek	36-45	Lise	Serbest	Şehir	Telefon
K/14	Kadın	18-24	Lise	Çalışmıyor	Şehir	Televizyon Tablet
K/15	Kadın	36-45	Lise	Çalışmıyor	Şehir	Telefon
K/16	Kadın	26-35	Üniversite	Çalışmıyor	Şehir	Televizyon Tablet Bilgisayar



K/17	Erkek	36-45	Üniversite	Maaşlı/ Ücretli	Şehir	Televizyon Tablet
K/18	Kadın	36-45	İlkokul	Çalışmıyor	B.şehir	Tablet
K/19	Kadın	36-45	İlkokul	Çalışmıyor	B.şehir	Tablet Telefon
K/20	Kadın	36-45	Lise	Çalışmıyor	B.şehir	Tablet Telefon

Katılımcıların çoğunluğunu anneler oluşturmaktadır. Genel yaş aralığı 36-45 yaştr. Katılımcıların çalışma durumlarına bakıldığında çoğunluğun çalışmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların eğitim durumlarının ise ilkokul seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. ‘Uzaktan Eğitim Ebeveyn Görüşme Formu’ geliştirilmesi sürecinde öncelikle alanda yapılan çalışmalar incelenerek görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları, uzaktan eğitim ile ilgili yaşananlar ve yaşanılması muhtemel durumlar ile alakalı 14 maddeden oluşmaktadır. Daha sonra görüşme soruları ile alakalı, bir akademisyen, üç uzmanın görüş ve dönütleri alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda, benzer bulgular çıkarabileceği düşünülen 6 madde çıkarılarak biçimlendirilen 8 soruluk Uzaktan Eğitim Ebeveyn Görüşme Formu pilot görüşmede kullanılmıştır. Pilot görüşme için üç ebeveyne Uzaktan Eğitim Ebeveyn Görüşme Formundaki sorular uygulanmış ve ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda anlaşılmayan ifadelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır. ‘Uzaktan Eğitim Ebeveyn Görüşme Formuna 8 soruluk son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı bölüm, ikinci kısımda da görüşme soruları yer almaktadır. Görüşmeler Şubat-Mart-Nisan 2021 aylarını kapsayacak şekilde tamamlanmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yönelik ailelerin görüşlerine başvurulmuştur:

1. Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde yayımlanan online içeriklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?



2. Pandemi sürecindeki çocuğunuzun motivasyonunu sağlamada kullandığınız yöntemler nelerdir?
3. Elektronik ortamlarla etkileşim arttığından beri çocuğunuzun uyku-yemek düzeni değişti mi? Değiştiyse nasıl bir değişiklik oldu?
4. Çocuğunuzun kullandığı elektronik ortamlara müdahale ediyor musunuz? Ne gibi müdahaleler ediyorsunuz?
5. Elektronik ortamlarla etkileşimlerden sonra çocuğunuzun sizlerle ve sosyal çevreyle ilişkisinde ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?
6. Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde sorun yaşıyor musunuz, yaşıyorsanız bunlar nelerdir?
7. Çocuğunuzun aldığı uzaktan eğitim ne tür yarar sağladı?
8. Pandemi sürecinde çocuğunuzun eğitimine dair uzaktan eğitimden başka destek aldınız mı? Bu destekler nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırma sorularının ortaya koyduğu bulguların temalara göre organize edilmesine imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen veriler incelenerek kendi içinde anlamlı ve tekrarlayan durumlar gruplara ayrılır. Kendi içinde anlam bütünlüğü oluşturan bu gruplamalara araştırmacı tarafından isimlendirme yapılır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Görüşme formunun incelemelerinde araştırmacılar her bir maddenin yanına kodlama anahtarını önce bağımsız olarak oluşturmuş, sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlama anahtarına son halini vermişlerdir. Veriler kodlama anahtarına araştırmacılar tarafından önce birbirinden bağımsız olarak işaretlenmiş, sonra kodlamaların karşılaştırılması yapılmış ve araştırmacının güvenirliliği için Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı Formülü kullanılarak tüm sorular için güvenirlilik



ortalaması %85 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları yorumlanarak, frekans (f) ve kesit alma yöntemleri ile bulgular bölümünde sunulmuştur.

Araştırmayı yapmak üzere Necmettin Erbakan Üniversitesi Araştırma Etiği Kurulundan izin alınmıştır. Ayrıca araştırma süreci boyunca tüm etik ve ahlaki kriterler doğrultusunda hareket edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada veri toplama aracında kullanılan her bir soru bir ana tema olarak ele alınmış olup verilen cevaplar ise alt temaları oluşturacak şekilde hazırlanmıştır.

1. Anne-babaların pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde yayınlanan online içeriklere yönelik görüşleri

Katılımcılar kendilerine yöneltilen bu soruya üç şekilde cevap vermişlerdir. İlk kategoride yayınlanan online içerikleri faydalı bulan kişiler öğrencilerin dersleri tekrar etmesinde faydalı olduğunu belirtmişlerdir. İkinci kategoride içerikleri yetersiz bulan kişilerin cevapları incelenmiştir. Yetersiz bulma sebepleri sorulduğunda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve seviyelerine yönelik olmadığı, somutlaştırma ve yaparak yaşayarak öğrenmede yetersiz kaldığı şeklinde cevap alınmıştır. Ayrıca çocuğun seviyesinin çok üstünde ya da çok altında olduğu, bu yüzden de faydalanamadıkları gözlenmiştir. Üçüncü kategoride ise bu içerikler hakkında fikri olmayan kişiler yer almaktadır. Bu gruptaki katılımcıların bir kısmı çocuğunun hiçbir şekilde o içerikleri takip etmediğini, bu yüzden de fikri olmadığını belirtmiştir. Diğer bir kısmı ise kendilerinin hiçbir içeriği incelemeyeceği, bu yüzden bilgi sahibi olmadıklarını açıklamışlardır. Aşağıdaki Tablo 2 soruya verilen cevapların sayısal dağılımını göstermektedir:



Tablo 2

Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde yayınlanan online içerikler

Tema	f
Faydalı Bulan Katılımcı Sayısı	
-Tekrar oluyor	3
-Çocuk boş durmuyor	2
Faydalı Bulmayan Katılımcı Sayısı	
-Seviyeye uygun değil	3
-Yaparak yaşayarak öğrenme kuramına uygun değil	1
-Bireysel özelliklere uygun değil	5
-Teknik sorunlar yaşanıyor	1
Fikri Olmayan Katılımcı Sayısı	
-Çocuğunun ilgisiz olduğu için fikrim yok	2
-Takip etmiyoruz	3

“Çocuğum konuları tekrar etmiş oldu. Bu yüzden biz faydasını gördük.” (K-14)

“Bu dönemde çocukların yapacakları hiçbir şeyleri yoktu, bu sayede çocuğum boş durmadı. Oradaki dersleri izlemiş oldu.” (K-7)

“İçerikleri bizim çocuklarımıza göre yeterli bulmuyorum, çok genel. Bizim çocuklarımız birbirinden tamamen farklı. Bireysel özelliklerine uygun değil.” (K-10)

“Hayır içerikler çok yetersiz. Özel çocukların yaparak yaşayarak somut şekilde öğrenmesi gerekli ama içerikler buna yönelik değil. Bu konuda öğretmenlerin bizi daha fazla yönlendirmesi gerekiyor.” (K-11)

“Maalesef içerikler çok yetersiz çünkü benim çocuğum orta ağır otizm tanılı. Seviyesinin çok üstünde olduğu için faydalanamadık.” (K-15)

“Televizyonda olsun diğer kanallarda olsun hep kopukluk ve bağlantı sorunu yaşadığımız için çocuğum izleyemedi.” (K-12)

“Bizim çocuğumuz televizyon bilgisayar karşısında durabilecek durumda değil. Bu nedenle eğitimler hakkında bilgim yok.” (K-6)

2. Pandemi sürecinde ebeveynlerin çocuklarının motivasyonunu sağlamada kullandığı yöntemler

Katılımcılara yöneltilen bu soruda motivasyon sağlamada olumlu ve olumsuz yaklaşan iki grup gözlenmiştir. Olumlu yaklaşan gruptaki veliler çocuklarını sözel olarak ya da pekiştireçler ile motive etmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Ayrıca olumlu yaklaşan katılımcılardan bazıları ise çocukların kendi içsel motivasyonlarının oldukça

yüksek olduğunu, bu yüzden de ekstra bir çaba sarf etmediklerini, ders vakti gelince kendiliğinden çocukların derse hazır olduğunu açıklamışlardır. Olumsuz yaklaşan gruba bakıldığında ise çocuklarını mahrum etme ya da cezalandırma şeklinde motive etmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu ebeveynlerin çocuklarının sevdiği bir şeyi yapmadığı ya da fiziksel kuvvet uyguladığına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3
Pandemi Sürecindeki Öğrencinin Motivasyonu

Olumlu Yaklaşan Katılımcı Sayısı	f
-Sözel pekiştirici kullanıyorum	5
-Sosyal pekiştirici sunanlar (TV izleme, parka götürme, bilgisayar oynama)	7
-Yiyecek-İçecek pekiştirici sunanlar	1
-Çocuğun içsel motivasyonu	4
Olumsuz Yaklaşan Katılımcı Sayısı	
-Sevdiği bir şeyi yapmıyorum	1
-Fiziksel cezalandırmaya başvuruyorum	2

“Ona derslerini yaparsa parka gidebileceğimizi veya çizgi film izleyeceğini söylüyorum.” (K-10)

“Ödevlerini yaparsa ona yiyecek kazanabileceğini söylüyorum.” (K-4)

“Kızım o konuda çok hassas. Kendisi bize soruyor dersinin ne zaman olduğunu.” (K-17)

“Çocuğum zaten hevesle derse girme vaktini bekliyor. Fazladan motivasyon için bir şey yapmıyoruz.” (K-8)

“Derse katılmazsa kızıyorum ve ona ceza vereceğimi söylüyorum.” (K-2)

“Çocuğum genelde derse katılmak istemiyor. Ben de katılmazsa televizyon izleyemeyeceğini ya da oyun oynayamayacağını söylüyorum.” (K-1)

“Bu konuda öğretmenle birlikte hareket ediyorum. Öğretmenden çekiniyor, o ne derse yapıyor.” (K-5)

3. Elektronik ortamla etkileşim arttığından beri çocukların uyku-yemek düzenine ve düzenlerindeki değişimlere yönelik görüşler

Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruda uyku ve yemek düzenlerinde değişiklik olan ve olmayan iki grupla karşılaşıldı. Uyku düzeninin bozulduğunu açıklayan verilerde çocukların akşamları geç saate kadar oturduğu bu yüzden de sabah uyanmakta zorluk çektikleri cevaplarının ağırlıklı olarak verildiği gözlenmiştir. Uyku düzensizliklerinin beraberinde yeme düzensizliğini de getirdiği yönünde bulgular elde



edilmiştir. Bunun yanı sıra uyku ve yemek düzeni değişmeyen çocukların sayısının da oldukça fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Pandemi Döneminde Öğrencinin Uyku-Yemek Düzeni

Uyku ve Yemek Düzeni Değişti Diyenlerin Sayısı	f
-Uyku düzeni değişenler (geç yatma-geç kalkma, oyun bağımlılığı)	7
-Yemek düzeni değişenler (iştahsızlık, televizyon karşısında yeme)	3
Uyku ve Yemek Düzeni Değişmedi Diyenlerin Sayısı	10

“Bütün gün evde olduğundan enerjisi bitmiyor. Bu yüzden de akşam olduğunda yatmıyor, çok geç saatlere kalıyor. Sabah da uyandırmakta çok zorlanıyoruz.” (K-2)

“Sürekli oyun oynuyor. Bağımlısı oldu diyebilirim. Bu yüzden uyku düzeni de bozuldu.” (K-8)

“Çocuğumun iştahı tamamen kapandı. Yeme düzeni değişti zorla yemek yediriyoruz.” (K-18)

“Televizyon ya da bilgisayar karşısında yemek yeme huyu edindi. Ne yediğinin ne kadar yediğinin farkında bile değil.” (K-3)

“Bizim bu konuda bir sorunumuz olmadı.” (K-3)

“Ben gün boyu öğretmenimizin yönlendirmesi ile çocuğuma etkinlikler yaptırıyorum, bunun da etkisiyle okuldaki düzeni korumaya çalışıyoruz. Uyku ve yemek düzenimiz bozulmadı.” (K-5)

4. Ebeveynlerin çocukların kullandığı elektronik ortamlara müdahale edip-etmemesi ve ne gibi müdahalelerde bulduklarına yönelik görüşler

Çocukların kullandıkları elektronik ortamlara müdahale edilip edilmediğinin sorulduğu bu soruda müdahale edebilen ve edemeyen iki grup oluştuğu görülmüştür. Müdahale eden ebeveynlerde ilk dikkat çeken yöntem istenmeyen sitelere girişi yasaklayan programların kurulması olmuştur. Bu başlıktaki bir diğer müdahale yöntemi ise mahrum bırakma şeklinde olmuştur. Bazı ebeveynler belirli süre ve içerik müsaadesi ile kontrol sağlamaktadır. Bunların yanı sıra çocukların kullandıkları elektronik ortamlara çatışma çıkmasın veya başka nedenlerden dolayı hiçbir şekilde müdahale edemeyen velilerin de olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5

Ders Dışı Elektronik Ortamlara Müdahale Durumu

Müdahale Edenlerin Sayısı	f
-Kısıtlayıcı Şifreleme Yazılımları Yükleyenler	2
-Mahrum Bırakanlar	3
-Belirli Süre ve İçerikle İzin Verenler	12
Müdahale Edemeyenlerin Sayısı	3

“YouTube uygulamasına girmemesi için babası bir program ile şifre koydu.” (K-1)

“Ders dışında eline tablet ya da telefon hiçbir şekilde vermiyoruz.” (K-11)

“Babası akşamları sadece belirli sürede onunla çizgi filmler izleyerek kontrol ediyor. Onun dışında telefon ya da tablet vermiyoruz.” (K-12)

“Ödevlerini bitirdiği zaman sadece belirli bir saat bizim yanımızda oynamak şartıyla veriyoruz. Süresi dolunca elinden alıyoruz.” (K-17)

“Müdahale etmek istiyoruz ama ağlıyor ya da kendine zarar veriyor. Biz de bu yüzden vermek zorunda kalıyoruz.” (K-4)

“Çok oynadığında elinden almak istiyoruz ama bizi dinlemiyor. Ders için asla bilgisayara oturmuyor ama oyun oynadığında elinden alamıyoruz.” (K-18)

5. Elektronik ortamlarla etkileşimlerden sonra çocukların ebeveynlerle ve sosyal çevreyle olan ilişkisinde gözlenen değişimler

Araştırma verileri incelendiğinde mevcut soruya verilen cevapların büyük çoğunluğunu öğrencilerin ailesi ve sosyal çevresiyle ilişkisinin değişmediği yanıtı oluşturmaktadır. Veliler gerek kendileriyle gerekse sosyal çevreyle olan ilişkilerinin aynı devam ettiğini, herhangi bir değişiklik olmadığını açıklamışlardır. Bunun yanı sıra çocuklarında mevcut şartlar sebebiyle değişiklik gözlemleyen veliler de vardır. Bu velilerin cevaplarına bakıldığında suskun ve durgun olma hâli, sürekli odasında kalarak telefon ya da bilgisayarda oyun oynama ve agresifleşme durumları yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca bir ebeveynin çocuğunun zaten iletişim ve sosyal sorunlarının olduğunu, dolayısıyla bu durumunun daha da kötüleştiği yönünde endişeleri belirlenmiştir.



Tablo 6

Elektronik Ortamla Etkileşimlerden Sonra Öğrencinin Aile ve Sosyal Çevreyle Olan İlişki Durumu

Değişiklik Gözlemleyenlerin Sayısı	f
-Suskun, durgun ve içine kapanık oldu	6
-Sürekli oyun oynuyor	2
-Agresifleşti	1
Değişiklik Gözlemlemeyenlerin Sayısı	11

“Eskiden kızım çok uysaldı. Ama şimdi en ufak isteği gerçekleşmediğinde ağlamaya ve bağırmağa başladı.” (K-6)

“İçine kapanık ve durgunlaştığını görebiliyorum. Eskiden böyle değil daha konuşkandı.” (K-13)

“Oğlumun en büyük sorunu dil iletişim geriliği, buna bağlı sosyalliğinin kötü olmasıydı. Okullar tekrar açıldığında eskisine göre daha da kötü başlayacak diye çok korkuyorum.” (K-1)

“Sürekli odasında kalmak ve oyun oynamak istiyor. Bizimle neredeyse hiç konuşmak istemiyor.” (K-2)

“Biz kalabalık bir aileyiz. Çocuğumun sosyal çevresi öncesine göre çok değişiklik göstermedi. Bu durumla alakalı sorun yaşamıyoruz.” (K-5)

“Çocuğumun okuldan uzak kalması şimdilik yararına oldu. O okuldaki konuşulanları kafaya çok takıyor, eve gelince çok eziyet ediyordu. Şimdi daha mutlu.” (K-3)

6. Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar

Katılımcı cevapları incelendiğinde uzaktan eğitim sırasında sorun yaşayan ve yaşamayan iki grup karşımıza çıkmaktadır. Sorun yaşayan kişilerin yanıtlarından yola çıkarak yaşanan sorunların teknik sorunlar, bireylerin teknolojik aletleri kullanmadaki bilgi yetersizliği ve çocukların yaşadığı motivasyon sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların dışında hiçbir zorluk çekilmediği de pek çok katılımcı tarafından belirtilmiştir.

Tablo 7

Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitimde Yaşanılan Sorunlar

Sorun Yaşayanların Sayısı	f
-Teknik Sorunlar	6
-Bilgi Yetersizliği	3
-Çocuğın Motivasyon Sorunları	4
Sorun Yaşamayanların Sayısı	7



“İnternetim sürekli kopmalar yaşıyor. Bu yüzden çocuğum derslerden verim alamıyor.” (K-3)

“Telefon ekranı o kadar küçük ki çocuğum bakarken zorlanıyor.” (K-8)

“Ben pek fazla ders açmayı kapatmayı bilmiyorum. Abisi genelde açıp kapatıyor. O yoksa derse katılamıyor.” (K-14)

“Ben zorlanmıyorum ama çocuğum derse katılmak istemiyor, onu ikna etmekte zorlanıyorum.” (K-13)

7. Uzaktan eğitimin çocuklara sağladığı yararlar

Öğrencilerin aldığı online özel eğitimin faydasını gören katılımcıların görüşleri ise şu şekilde gruplanmıştır: Ders tekrarının sağladığı görüşü, yeni kazanımlar edinme görüşü ve sosyalleşme sağladığına yönelik görüşlerden oluşmaktadır. Bazı aileler bu durumu avantaja çevirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra hiçbir yarar sağlamadığını dile getiren ebeveynler de olmuştur.

Tablo 8

Uzaktan Eğitim Yararları

Fayda Sağladığını Açıklayanların Sayısı	f
-Konu Tekrarı	5
-Yeni Kazanım Edinimi	2
-Sosyalleşme	6
Fayda Sağlamadığını Açıklayanların Sayısı	7

“Maalesef yapılan canlı dersler benim çocuğuma hiçbir şekilde fayda sağlamadı.” (K-13)

“Ben derslere rağmen çocuğumda bir ilerleme göremedim. Bu yüzden de derslerin faydalı olduğunu düşünmüyorum.” (K-18)

“Kızım özellikle ince kas becerilerine yönelik yapılan etkinliklerden sonra çok gelişti.” (K-14)

“Çocuğum okulda öğrendiklerini unutmamış oldu. Konu tekrarı yapıldı.” (K-10)

“Dersten ziyade çocuğum okuldaki arkadaşlarını ve öğretmenini gördü. Böylece az da olsa sosyalleşti ve okulla bağı kopmamış oldu.” (K-20)

“Bu dönemin bana göre en büyük katkısı ben de çocuğumla daha yakından ilgilenmeyi öğrendim. Öğretmenlerimiz önceden bizi de derslere katmak için çok uğraşırlardı fakat nasıl yapılacağını bilemiyordum ya da önemsemiyordum. Açıkçası öğretmenlerimizde bizi nasıl dâhil edeceğini bilemiyordu. Bundan sonra okulun açılmasıyla birlikte çocuğumun çok gelişeceğini düşünüyorum.” (K-3)



8. Pandemi sürecinde çocukların eğitimi için uzaktan eğitimden başka alınan destekler

Pandemi süresince uzaktan özel eğitim dışında herhangi bir destek alıp almadıkları sorulduğunda cevaplar iki başlık altında toplanmıştır. Destek alan grup kendi içerisinde materyal edinimi ve aplikasyon kurulumu, özel ders desteği ve rehabilitasyon merkezi desteği alımı şeklinde ayrılmaktadır. Herhangi bir destek almayanlar ise sadece sınıf öğretmenlerinin verdiği uzaktan eğitim hizmetinden yararlandıklarını, bunun dışında herhangi bir destek vs. almadıklarını açıklamışlardır.

Tablo 9

Uzaktan Eğitim Dışında Alınan Destek Hizmetler

Destek Alanların Sayısı	f
-Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	7
-Özel Ders/Özel Öğretmen	4
-Materyal ve Aplikasyon	2
Destek Almayanların Sayısı	7

“Canlı derslere bağlanmak dışında haftada iki gün rehabilitasyon merkezine devam etti.” (K-19)

“Duy Beni-Dinle Beni adlı uygulamayı indirerek buradaki etkinlikleri yaptırıldı.” (K-10)

“İnternet üzerinden materyal sipariş ederek oradan faydalandık.” (K-13)

“Haftada iki gün eve gelen özel hoca tuttuk. O şekilde bir destek aldık.” (K-4)

“Hiç destek almadık, okulda verilen bilgiler yeterli oldu.” (K-5)

Tartışma ve Sonuç

Pandemi süreci başladığı günden itibaren tüm dünya ülkeleri salgınla baş edebilmek için farklı yöntemler uygulamışlardır. Bu yöntemin başında ise sosyal izolasyon gelmektedir (Özdemir ve Pala, 2020). Türkiye de bu sosyal izolasyonu tüm gruplar üzerinde uygulamak zorunda kalmıştır. En kalabalık ortamlar olan okullarda ve eğitim camiasında bu izolasyonun sağlanması için uzaktan eğitime geçilmiştir. Hızlıca hazırlanan içerikler ve altyapı hazırlıklarıyla birlikte uzaktan eğitime başlanmıştır (CDC, 2020). Ülkemizde daha önce kullanılmayan ve çok yeni olan bu durum öğrencileri de oldukça etkilemiştir. Eğitim alan öğrenci popülasyonuna bakıldığında özel gereksinimli



öğrencilerin koşulları göze alındığında en fazla etkilenmesi beklenen grubun hiç şüphesiz özel gereksinimi olan çocuklar olduğu düşünülmektedir. Birbirinden tamamen farklı ve özel ihtiyaçlara sahip özel gereksinimi olan çocukların, bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanan BEP' ler ile (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) ve uzman öğretmenlerden eğitim almaları gerekmektedir (Avcıoğlu, 2011). Fakat uzaktan eğitime geçildiği için gerek kanallar aracılığıyla verilen eğitimlerin gerekse yeniden hazırlanan BEP içeriklerinin öğrencilerin büyük çoğunluğuna hitap etmediği alan yazında ortaya konulmuştur (Kurt ve Kurtoğlu, 2020). Bu yüzden de hem veliler hem de öğrenciler pek çok zorlukla karşılaşmışlardır. Bu araştırma uzaktan eğitim süresince öğrencilerin ve velilerin karşılaştıkları sorunları, veliler gözünden değerlendirme sonuçlarını içermektedir.

Pandemi başladığı andan itibaren tüm dünya özellikle eğitim konusunda oldukça hazırlıksız bir durumla karşı karşıya kalmıştır (Papagiannidis, Harris ve Morton, 2020). Bu durum öğretmenlerin alışkanlıklarını sürdürmelerini güçleştirirken yeni yöntemler geliştirmeleri yönünde onları zorlamaktadır. Mevcut araştırmada katılımcıların yarısı uzaktan ders içeriklerini faydalı bulmadıklarını açıklamışlardır. Katılımcıların %25'lik kısmı ise hiç takip etmediklerini, bu yüzden de bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunun dışında yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki hazırlanan uzaktan dersler öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olmadığından ve bireysel özellikler dikkate alınmadığından yetersiz olarak nitelendirilmiştir (Şenol ve Can Yaşar, 2020). Ayrıca bir başka araştırmada da EBA ve EBA TV içeriklerinin özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu, hazırlanan videoların bireysel farklılıklara hizmet etmede yetersiz kaldığı görülmüştür ki bu da mevcut araştırmayla paralellik gösteren bir durumdur (Mengi ve Alpdoğan, 2020).

Bir diğer araştırma verisine bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin motivasyonunun sağlanması için kullanılan yöntemler belirlenmiştir. Katılımcıların %75 gibi büyük çoğunluğu motivasyon sağlamada olumlu yaklaşımlar kullanmışlardır. Özellikle sözel ve sosyal pekiştireçler kullanarak çocukların derse katılmaları ve verilen etkinlikleri yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Yine araştırma verilerine bakıldığında çocukların rutinlerinde (uyku-yemek) ne gibi değişiklikler olduğu incelenmiş ve katılımcıların %50'si çocuklarının uyku ve yemek düzenlerinde herhangi bir değişiklik gözlenmezken diğer %50'lik kısımda



değişiklik olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır. Livari ve arkadaşlarının (2020) araştırmaları incelendiğinde ise çocukların rutinlerinin değiştiği, uyku ve yemek düzenlerinin bozulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka benzer bir araştırma da görülmektedir ki; çocuklar sabah uyanmada ve akşam uyku saatlerinde gecikmeler ve sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Şenol ve Can Yaşar, 2020). Mengi ve Alpdoğan (2020) araştırmalarında çocukların düzenlerinin bozulduğu ve bunun yanı sıra problem davranışlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu araştırmanın bir diğer maddesi incelendiğinde katılımcılara çocuklarının kullandıkları elektronik ortamlara müdahale edip etmedikleri sorulmuştur. Sonuçlar göstermektedir ki ailelerin %70,5'lik kısmı gerek elektronik ortamla geçirilen süreye gerekse elektronik içeriklere müdahale etmektedirler. Çocuklar sadece ailelerin belirlediği sürede ve onların belirlediği içerikleri kullanarak elektronik ortamlarda vakit geçirebilmektedirler.

Özel gereksinimli çocukların sosyal yaşamlarının nasıl etkilendiğinin incelendiği kısımda ise katılımcıların yarısından fazlası (%55) çocuklarında herhangi bir değişiklik gözlelemediklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, bu olumsuz durumu kavrayıp çözüm odaklı yaklaşan ailelerin çocuklarının mevcut sosyal yaşamlarının etkilenmediği belirlenmiştir (Frederick, Raabe, Rogers ve ark.,2020). Bunun yanı sıra çocukların okula gidememeleri, park ve oyun alanı gibi mekânlara gitmelerinin sınırlandırılmasının onların sosyal çevreleriyle olan iletişimlerinin olumsuz etkilenmesine yol açtığını destekleyen araştırmalara da literatürde rastlanmaktadır (Glassy & Tandon, 2020). Bu da mevcut araştırma ile benzer olmayan başka bir araştırmadır.

Tüm bunların yanı sıra araştırmada katılımcı velilerin uzaktan eğitimlerde bir veli olarak yaşadıkları da incelenmiştir. Katılımcıların %65'lik kısmında yaşadıkları zorlukların özellikle teknik sorunlar olduğu görülmektedir. İnternet paketlerinin yetersizliği, bağlantı sorunları ve teknolojik aletlerin kullanımında yaşanan zorluklar bu sorunların başında yer almaktadır. Uzaktan eğitimin aileler için de çok yeni olduğu, onların da bu süreçte pek çok zorlukla karşılaştıkları doğal bir sonuçtur (Bozkurt, 2020). Özellikle özel gereksinimli çocuk aileleri söz konusu olduğunda ailelerde yaşanan sorunların çocukların motivasyonlarının sağlanamaması ve problem davranışların kontrolden çıkması ağırlıklı olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Fronapfel & Demchak, 2020).



Bir diğer madde olan uzaktan eğitimin ne tür yararlar sağladığını içeren veriler incelendiğinde katılımcıların %65'i çocuklarının ders konularını tekrar ettikleri ve ekrandan bile olsa öğretmen ve arkadaşlarını görmenin onların sosyalleşme ve motivasyonuna katkı sağladığı için uzaktan eğitimi faydalı bulmuşlardır. Bu konuda yapılan araştırma verilerine bakıldığında ise evde uzaktan eğitimin tekrar ve yeni öğrenmelere katkı sağladığının desteklendiği araştırmalara rastlanmıştır (Şenol ve Can Yaşar, 2020). Çetin ve Ercan, (2021) yapmış olduğu çalışmada da pandemi sürecinde ailelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdikleri ev içi rutinlerin öğretilmesinde daha fazla katkı sağladıkları ve öğretmenlerle etkileşimlerinin artmasının ailelerin çocuğa yardım etme ile ilgili kendilerini geliştirmesi yönünde olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada ele alınan son içerik ise velilerin uzaktan eğitim süreci dışında herhangi bir destek alıp almadıklarıdır. Burada katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%65) uzaktan eğitimin yanı sıra başka eğitim destekleri aldıklarını açıklamışlardır. Bunların başında Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden aldıkları destekler yer almaktadır. Bunun yanı sıra özel ders/öğretmen desteği alan katılımcı cevapları da mevcuttur. Ayrıca ek materyal ve online uygulamalar ile de desteklemeler yapılmıştır. Şenol ve Can Yaşar (2020) araştırması incelendiğinde de benzer sonuçlar görülür. Burada da velilerin eğitici materyal ve internet verileri ile çocuklarının uzaktan eğitimlerini destekledikleri görülmüştür. Yine bu da her iki araştırma sonuçlarının birbirini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma bağlamında pandemi sebebiyle verilen uzaktan eğitim hizmetlerinden özel gereksinimli çocukların ne düzeyde etkilendikleri veliler aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında ise özel gereksinimli öğrencilerin bu süreçten gerek akademik gerekse sosyal olarak olumsuz etkilendikleri görülmektedir. İleriki yıllarda bu olumsuzlukların getirdiği sorunların telafisi ise her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Gerek davranış problemleri gerek uyum sorunları sonraki yaşamlarını olumsuz etkileyecektir. Özellikle orta ağır yetersizliği olan grubun etkilenme seviyesinin daha fazla olacağı düşünülürse bu popülasyona yönelik çalışmaların derinleşmesi faydalı olacaktır. Bu olumsuzlukların giderilmesi içinse velilerin edindikleri bu yeni eğitsel kimlikleri bir an önce kabullenip eğitimdeki rollerinin artırılması gerekmektedir. Özellikle velilere yönelik teknoloji kullanımının etkililiğinin yükseltilmesi önem arz etmektedir. Son olarak ise uzaktan eğitim için gerekli altyapı ağının ivedi olarak genişletilmesi ve eksiklerin tespit edilerek giderilmesi gerektiği de göz önüne alınmalıdır. Aksi takdirde bugün yaşanan sıkıntıların özel gereksinimli



bireylerin ileriki yaşamlarında toplum içerisinde çözülemez sosyal problemlere ve uyum sorunlarına sebep olacağı düşünülmektedir. Özel eğitimin en temel ve biricik amacı olan “içinde yaşadığı topluma uyum sağlayan ve kendi kendine yetebilen bireyler yetiştirmek” olgusu, bu olumsuz durumun çözümünün ne derece önemli olduğunu hatırlatmaktadır.

Bu doğrultuda eğitsel açıdan şu önerilerde bulunulabilir:

1. Hazırlanan eğitsel içerikler öğrencilerin ihtiyaçlarına ve bireysel özelliklerine uygun hâle getirilecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
2. Eğitimin aksamasına sebep olan teknolojik altyapı eksiklikleri giderilmelidir.
3. Özellikle öğrenci velilerinin teknolojik destek eğitimlerine tabi tutulması gereklidir.
4. Öğrencilerin akademik eğitimlerinin yanı sıra problem davranış ve motivasyon eksikliklerine yönelik öğretmen ve veli iş birliğine dayalı etkinlikler ve sağaltım planları oluşturulmalıdır.

Bunun yanı sıra ileri uygulamalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki pandemiden etkilenme alanları incelenmelidir.
2. Özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türlerine göre uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri ele alınmalıdır.



Kaynakça

- Akbayrak, K., Vural, G. & Ağar, M. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyim ve Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499.
- Avciođlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Basaran, M. & Aksoy, A. B. (2020). Parents' views on the family lives in the coronavirus (COVID-19) outbreak process. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 668-678.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Deđerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması. *AUAD*, 6(3), 112-142.
- CDC. (2020). Center For Disease Control and Prevention [CDC] Caring for Children: Tips To Keep Children Healthy While School's Out.
- Cortegiani, A., Ingoglia, G., Ippolito, M., Giarratano, A. & Einav, S. (2020). A Systematic Review on The Efficacy and Safety of Chloroquine for The Treatment of COVID-19. *Journal of Critical Care*, 57, 279-283.
- Çetin, Ş & Ercan, T. (2021). Otizme Sahip Ergen Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Ebeveyn Aracılığı ile İncelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105-121.
- Frederick, JK, Raabe, GR, Rogers, VR & ark. (2020). Advocacy, Collaboration, and Intervention: A Model of Distance Special Education Support Services Amid COVID-19, *Behavior Analysis in Practice*, 13, 748-756.
- Fronapfel, B.H. & Demchak, M. (2020). School's Out for COVID-19: 50 Ways BCBA Trainees in Special Education Settings Can Accrue Independent Fieldwork Experience Hours During the Pandemic. *Behavior Analysis in Practice*, 13(2), 312-320. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00434-x>



- Glassy, D. & Tandon, P. (2020). Getting Children and Teens Outside While Social Distancing for COVID-19. Retrieved August 26, 2020, from American Academy of Pediatrics [AAP]
<https://www.healthychildren.org/English/healthissues/conditions/COVID-19/Pages/Getting-Children-and-Teens-Outside-While-Social-Distancing.aspx>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- Karabulut, Ş. (2020). 7244 sayılı Kanun kapsamında yeni koronavirüs (COVID-19) salgınının ekonomik ve sosyal hayata etkilerinin azaltılması amacıyla alınan önlemler. *Legal Mali Hukuk Dergisi*, 16(185), 1291-1320.
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M. & Kayhan, N. (2021). Annelerin Koronavirüs (COVID-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105. doi: 10.14689/enad.25.4
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. 1. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Kurt, A. & Kurtoğlu Erden, M. (2020). Koronavirüs Hastalığı 2019 Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler. *Millî Eğitim Dergisi*, 1105-1119. DOI: 10.37669/milliegitim.787606
- Külekçi Akyavuz, E., & Çakın, M. (2020). COVID-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Turkish Studies Journal*, 15(4), 723-737.
- Livari, N., Sharma, S. & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital Transformation of Everyday Life –How COVID-19 Pandemic Transformed The Basic Education of The Young Generation And Why Information Management Research Should Care? *International Journal of Information Management*, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>.



- Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 Salgını Süresince Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1) 413-437.
- Özdemir, Ö. & Pala, A. (2020). Çocuklarda COVID-19 Enfeksiyonunun Tanısı, Tedavisi ve Korunma Yolları. *Journal of biotechnology and strategic health research*. doi:10.34084/bshr.711208
- Papagiannidis, S., Harris, J. & Morton, D. (2020). WHO Led The Digital Transformation Of Your Company? A Reflection Of IT Related Challenges During The Pandemic. *International Journal of Information Management*, 102166. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102166>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the COVID-19 pandemic, *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124, DOI: 10.1080/1475939X.2020.1856714
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Report. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-COVID-19-pandemic-of-2020>
- Sardohan Yıldırım, A. & Bozak, B. (2021). COVID-19 Sürecinde Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ailelerine Sunulan Destekler: Bir Durum Çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 154-172.
- Şenol, F. & Can Yaşar, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Süresinde Öğretmen ve Ebeveyn Gözünden “Özel Eğitim”. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1) 439-458.
- Turan, H. & Akkaynak, M. (2021). COVID-19 Pandemisinde Özel Gereksinimli Çocuklar ile Çalışan Öğretmenlerde Sağlık Anksiyetesinin Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8, 577-588.
- World Health Organization (WHO). (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Dashboard. Confirmed cases, [cited 2020 feb 3]; Available from: <https://COVID19.who.int/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Summary

Distance education emerges as an education model where the teacher and learner do not have to be in the same environment, and lessons are conducted by e-mail or other technological means (İşman, 2011). Although distance education is seen as a very advantageous model since it can be performed at any time of the day and offers flexible time and space to individuals, this model also has disadvantages. These disadvantages can be listed as restricting students' socialization, being unable to reach disadvantaged students who cannot learn without assistance, and not being able to conduct practice lessons efficiently (Kaya, 2002). These negativities that occur in formal education come up with different problems in special education. It is known that students with special needs have both academic and cognitive problems as well as social and communicative problems. When looking at the complex process of special education, it is known that many problems arise even in face-to-face education in the classroom in the form of individual and group teaching, thus, it is inevitable to encounter problems in the distance education process. Therefore, this research aims to examine the level of being affected of students with special needs who receive distance education during the pandemic period, according to the views of the parents. For this purpose, the descriptive model is used in the research.

The research was carried out in Konya and Iğdır provinces and was carried out with the participation of the parents of 20 students with special needs studying in official special education classrooms and schools. A semi-structured interview form is developed to be used in this study as well. The interviews were made by phone calls or e-mails due to the pandemic process. The interviews were completed in February, March, and April 2021. The research data were analyzed by content analysis method, one of the descriptive analyses.

When the data collection tools used in the study were examined, it was seen that all parents answered all the questions. Each question used in the data collection tool was handled as a main theme, and the answers were prepared in a way to form sub-themes. Parents answered the question of “What do you think about the online content published in distance education during the pandemic process?” in three ways: They stated that it was beneficial for them to repeat the lessons, that the contents were insufficient, and



that they could not benefit from it because it was too high or too below the child's level. In addition, some of the parents stated that their children did not follow those content in any way and therefore they had no idea.

In the question of “What methods do you use to motivate your child during the pandemic process?”, two groups were observed to possess positive and negative approaches in providing motivation. It was seen that while the parents with positive approaches stated that they tried to motivate their children verbally or with reinforcements, the other group with negative approaches tried to motivate their children in the form of deprivation or punishments.

When the answers given by the parents to the questions of “Has your child's sleep-meal pattern changed since interaction with the electronic environment increased? If so, how did it change?” were examined, these questions were divided into those with and without changes in sleep and eating patterns. In the data explaining that the sleep pattern was disturbed, it was observed that the answers that children stayed up late in the evening and therefore had difficulty in waking up in the morning were predominantly given.

According to the answers given by the parents to the questions of ”Do you interfere with the electronic media your child uses? What kind of interventions do you take?” it was observed that there were two groups that can and cannot interfere with electronic media. The installation of programs that prohibit access to unwanted sites was what was mostly implemented by the parents who can interfere. In addition, we encountered a group that provides control with a certain time and content permission.

According to the answers given by the parents to the question of “What kind of changes did you observe in your child's relationship with you and the social environment after interactions with the electronic environment?” most of the students' relationship with the family and social environment did not change, while there were also parents who observed changes in their children due to the current conditions. When looking at the answers of the latter group, it was seen that their children experienced a state of languishment and silence, constantly staying in their room and playing games on the phone or computer and becoming aggressive.



According to the answers given to the question of “How did your child benefit from online special education?”, there were parents who did not find online special education services useful. In addition, parents who benefited from the online special education that students received, came up with opinions that it provided lesson repetition, new acquisitions, and socialization.

The answers of the parents to the questions of “Have you received any support other than online education for your child's education during the pandemic process? What are these supports?” were collected under two headings: those who received support and those who did not. The group that received support was divided into material acquisition and application installation, private course support, and rehabilitation center support. Those who did not receive any support stated that they only benefited from the online special education service provided by their classroom teachers and that they did not receive any other support.

In this direction, the following suggestions can be made in terms of education:

- The educational contents prepared can be rearranged to suit the needs and individual characteristics of the students.
- Technological infrastructure deficiencies that cause disruption of education can be eliminated.
- The differences and relationships between students with normal development and students with special needs affected by the pandemic can be examined.



OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZ YETKİNLİKLERİ İLE İKİNCİL TRAVMATİK STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Bilge BAĞCI¹, Ahmet UĞUR², Esra ÇALIK³, İsmail B. UZUN⁴,
İbrahim H. BAŞIBEYAZ⁵**

¹ Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Şanlıurfa, Türkiye, bilgebagci@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-0254-5288

² Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Şanlıurfa, Türkiye, ahmettugur07@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1895-3200

³ Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Şanlıurfa, Türkiye, essem582014@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9119-4634

⁴ Araştırma Görevlisi, Kapadokya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, Nevşehir, Türkiye, berat.uzun@kapadokya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0095-0738

⁵ Müdür Yardımcısı, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Şanlıurfa, Türkiye, basibeyazibrahim@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8222-024X

Geliş Tarihi: 14/06/2021 **Kabul Tarihi:** 26/07/2021

Öz: Bu araştırmanın yapılmasındaki amaç devlet okullarında çalışan psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile ikincil travmatik stresleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, kartopu ve kolay örnekleme yöntemi ile çevrimiçi ortamlarda hazırlanmış formları dolduran 219 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış “Katılımcı Bilgi Formu”, “Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “İkincil Travmatik Stres Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde “Pearson Korelasyon Analizi”, bağımsız örneklemler için kullanılan “t Testi”



ve “Kruskal Wallis Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının ikincil travmatik stres puanları, psikolojik danışma öz yeterliğinin toplam puanı ve onun üç alt boyutu olan “oturum yönetmeye ilişkin öz yeterlik”, “yardım becerileri öz yeterliği”, “psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik” ile negatif yönlü anlamlı ilişkilere sahiptir. Ayrıca psikolojik danışma öz yeterliği ve alt boyutları cinsiyet, hizmet yılı ve psikolojik danışma uygulaması yaparken danışmanların kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramlarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Araştırma bulguları bu bağlamda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma öz yetkinliği, ikincil travma, psikolojik danışma.



INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN COUNSELING SELF-EFFICACY AND SECONDARY TRAUMATIC STRESS OF SCHOOL COUNSELORS

Abstract: The aim of this study is to reveal the relationships between school counselors' counseling self-efficacy and secondary traumatic stress levels. The sample of the study consists of 219 school counselors who filled in the online forms that were sent to them. The research data were collected through the "participant information form" prepared by the researchers, the "psychological counseling self-efficacy scale" and the "secondary traumatic stress scale". "Pearson product-moment correlation analysis", "t-test" for independent samples and "Kruskal-Wallis test" were used in the analysis of the research data. When the findings of the study are examined, the secondary traumatic stress scores of school counselors, the total score of counseling self-efficacy and its three sub-dimensions, "helping skills self-efficacy", "session management self-efficacy" and "self-efficacy regarding difficulties in the counseling process" have negative significant relationships. In addition, significant differences were observed in counseling self-efficacy and sub-dimensions according to gender, years of service, and counseling theories that counselors felt close to while practicing counseling. The research findings were discussed in this context and suggestions were presented.

Keywords: Counseling self-efficacy, secondary traumatic stress, counseling.



Giriş

Sosyal bilişsel kuram temelinde öz yetkinlik denildiğinde akla gelen isim, yaptığı çalışmalarla öne çıkan Bandura olmuştur (Taytaş ve Tanhan, 2021). Öz yetkinlik kavramı, Bandura (1977) tarafından bir insanın herhangi bir durum karşısında başarılı olabilmesi için yapılması gereken davranışları yapabilme gücüne ilişkin inançları şeklinde tanımlanmıştır. Öz yetkinlik bireylerin duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini belirlemektedir (İşmen Gazioğlu ve Demir, 2020; Köksal, 2019; Yılmaz Bingöl, 2018). Kişilerin bir olayla karşılaştıklarında bu olay karşısında harcadıkları çaba miktarı ve bu çabayı sürdürme konusundaki motivasyonlarını etkileyen en önemli noktalardan biri kişilerin öz yetkinlikleridir (Bandura, 1997). Yüksek öz yetkinlik kişilerin hedeflerine ulaşması noktasında harekete geçirici olmaktadır (Pamukçu ve Demir, 2013; Sali Bilgiç, 2011; Tokyürekli, 2020). Psikolojik danışma öz yetkinliği bir psikolojik danışmanın, danışanları ile etkili bir şekilde psikolojik danışma yapabilmesine ilişkin tutum ve inançlarıdır (Larson ve Daniels, 1998; Lent, Hill ve Hoffman, 2003; Yayla ve İkiz, 2017). Psikolojik danışma öz yetkinliği psikolojik danışmanın sadece tek bir danışma sürecini değil, sonrasında yapacağı danışmalara yönelik algısıyla beraber danışanların isteklerinin karşılanmasındaki etkililiği de ifade eder (Aksoy ve Diken, 2009). Yüksek öz yetkinliğe sahip olma sonucunda da etkili bir psikolojik danışma süreci ortaya çıkar (Tokyürekli, 2020). Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanın öz yetkinliği etkili bir psikolojik danışma sürecinin odağı olarak görülmektedir (Hill vd., 2008; Sharpley ve Ridgeway, 1993).

Bireyler yaşamda pek çok engel, güçlük, başarısızlık ve hayal kırıklıklarıyla karşılaşabilmektedir. Güçlü öz yetkinliğe sahip ve yetenekleri konusunda kendilerine güvenen kişiler herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında bu yaşantıyı kendilerini geliştirici ve tecrübe kazanabilecekleri durumlar olarak görürler (Bandura, 1989; Yılmaz Bingöl, 2018). Kişilerin kontrolleri kendi ellerindedir ve yaşadıkları olumsuz durumlardan sonra hızlıca toparlanma yeterliklerine sahiptirler. Bunun sonucunda da stres durumlarına daha kolay uyum sağlayabilirler (Bandura, 1994; akt. Yılmaz Bingöl, 2018). Ayrıca öz yetkinlik konusunda yüksek bilince sahip kişilerin daha sabırlı davrandıkları, zorlu yaşantılarla mücadele, çatışma çözme ve sorunlarla baş etme konusunda daha fazla emek harcadıkları görülmüştür (Asarlı, 2012; Yüksel, Diken,



Aksoy ve Karaaslan, 2012). Kişiler hedeflerine ulaşabilmek için yeterli düzeyde bilgi, beceri ve donanıma sahip olabilirler. Ancak öz yetkinlik algıları düşük ise kendi performanslarına yönelik olumsuz algıları sonucunda yaptıkları bir iş karşısında çabuk vazgeçerek başarısızlık gösterebilirler (Saticı, 2014; Yıldırım ve İlhan, 2010). Güçlü öz yetkinliğe sahip olmayan, kendi yeteneklerine güvenmeyen kişiler zorlu durumlar karşısında daha düşük çaba harcarlar ve başarısız olacaklarına dair inançları kuvvetlidir; hedeflerine ulaşmak konusundaki inançları ise zayıftır (Bandura, 1994; Köksal, 2019; Saticı, 2014; Tokyürekli, 2020; Yılmaz Bingöl, 2018).

Lent ve Hacket'e göre (1987) öz yetkinlik mesleki gelişim, mesleki doyum ve stres durumlarının azaltılmasında etkilidir. Özellikle bir çalışma ortamında kendisiyle ilgili öz yetkinliği düşük kişilerin mesleki hayatlarında ve yaşam doyumlarında da gerilemelerin olduğu görülmüştür (Ekşi, Ismuk ve Parlak, 2015). Bandura (1993) kişinin öz yetkinliğinin gelişmişliği ölçüsünde mesleki açıdan da bir o kadar kendini geliştirmeye açık ve hedeflerine ulaşmak konusunda mesleğinde daha başarılı olacağına dikkat çekmiştir. Danışmanlarına daha iyi bir psikolojik danışma hizmeti sunmak için psikolojik danışmanların kendilerine ve mesleklerine yönelik öz yetkinlikleri çok önemlidir (Saticı, 2014; Yam ve İlhan, 2016). Güçlü bir öz yetkinliğe sahip okul psikolojik danışmanı okulda yaşanan bir kriz durumunda gerekli müdahaleyi yapmakta başarısız dahi olsa, sahip olduğu öz yetkinlik inancıyla birlikte kendine olan algısında herhangi bir olumsuzluk göstermez. Ancak öz yetkinlik algısı düşük olan okul psikolojik danışmanı böyle bir durumda kendini yetersiz hissedip farklı stres tepkileri gösterebilmektedir (Erkan, 2011). Psikolojik danışma öz yetkinliğine sahip psikolojik danışmanların, psikolojik danışma sürecini başlatma, sürdürme, bu süreçte danışman olarak gösterdikleri çaba ile birlikte etki güçleri, sahip oldukları öz yetkinlikleri sayesinde ortaya çıkmaktadır (İşmen Gazioğlu ve Demir, 2020; Larson, 1998). Yüksek öz yetkinliğe sahip psikolojik danışman, psikolojik danışma sürecinde yaşadığı kaygıyı kendini geliştirici bir durum olarak görerek bu süreçte kendini motive edebilmektedir (Demirel, 2013; Larson ve Daniels, 1998). Ayrıca öz yetkinliği daha fazla olan psikolojik danışmanlar danışma sürecine daha iyi hâkim olmakta ve karşılaştıkları zorlu danışanlara etkili bir şekilde danışma hizmeti sunmaktadırlar (Yam ve İlhan, 2016). Psikolojik danışma sürecinde hem psikolojik danışmanın hem de danışanın elde ettiği sonuçlar olumlu olmaktadır (Aydın, Odacı ve Kahveci, 2017). Psikolojik danışmanlar



bir engel durumunun üstesinden gelmeyi başardıkça daha da güçlenerek güçlü bir öz yetkinlik inancına sahip olacak ve kapasitelerine daha çok güveneceklerdir (Köksal, 2019; Özteke, 2011).

İkincil travmatik stres özellikle son zamanlardaki çalışmalarda öne çıkan bir kavram olmuştur. Travma yaşamış kişilerle doğrudan çalışan meslek gruplarının ikincil travmatik stres düzeyleri, araştırmalar ile birlikte belirlenmeye çalışılmıştır (Gündüz, 2020). Travma mağduru danışanların anlattığı travmatik olayın detaylıca dinlenmesi, zihinde canlandırılması, bu yaşantıyla ilgili bilgi edinilmesi sonucunda duygu ve düşüncelerde birtakım değişiklikler meydana gelmesi ikincil travmatik stres olarak tanımlanmıştır (Birinci ve Erden, 2016; McCann ve Pearlman, 1990; Özkul ve Var, 2018). Araştırmalarda, ikincil travmatik stres düzeyi ile ilgili pek çok değişkenin varlığına ve meslek çalışanlarının risk altında olduğuna dair çeşitli bulgular ortaya konulmuştur (Kahil ve Palabıyıköğlü, 2018; Yanbolluoğlü, 2018). Yardım davranışında bulunan meslek gruplarından biri olan ve psikolojik danışma hizmeti veren psikolojik danışmanların ikincil travma yaşamaları ve yaşadıkları travmalardan etkilenme oranları yüksek olmaktadır (Gündüz, 2020). Travma mağduru danışanlar ile çalışan psikolojik danışmanlar zaman zaman kendi travmatik anılarını hatırlayabilmekte, kaçınma davranışları gösterebilmekte, iş hayatlarında da mesleki verimlilikleri azalabilmektedir (Özkul ve Var, 2018; Şahin, 2020). Travmaya maruz kalan bireyler ile ilişki kurulan mesleklerde, travmatik olaya tanık olan bireyler dolaylı olarak travmadan etkilenmektedirler (Gündüz, 2020; Gürdil ve Erden, 2014). Yaşanılan travma ile ilgili detaylı bilgiler öğrenildikçe ve bireyle empatik bir ilişki sonucunda ikincil travmatik stres zamanla, doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Trippany, Kress ve Wilcoxon, 2004). Bu düşünceden hareketle psikolojik danışmanların öz yeterliğinin ikincil travmatik stres düzeyine etki edecek önemli bir faktör olduğu öne sürülebilir. İkincil travmatik stres, travmaya ve psikolojik danışmanların hem mesleki hem de kişisel özelliklerine bağlı olarak değişmektedir (Zara ve İçöz, 2015). Psikolojik danışmanların meslekleri gereği ikincil travmatik stres ile baş edebilmeleri için öz yetkinliklerini en yüksek düzeyde tutabilmeleri, yaptıkları işi kendilerini geliştiren bir güç olarak görmeleri, kendilerini değerlendirirken hedefledikleri başarılarını geliştirmeye ek olarak, bireysel gelişimlerine de önem vermeleri gerekmektedir (Kahil ve Palabıyıköğlü, 2018).

Hem yurt içi hem yurt dışı kaynaklarda okul psikolojik danışmanı öz yetkinliği ve ikincil travmatik stres konularında kısıtlı sayıda araştırma yapıldığı ve özellikle güncel tarihli araştırmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Ayrıca literatürde öz yetkinlik ve ikincil travmatik stres kavramlarının birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanamamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın ele alınan değişkenlerle birlikte alan yazına önemli bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın asıl amacı, Türkiye’de eğitim kurumlarında görev yapan okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışma öz yetkinlikleri ve ikincil travmatik stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Buradan yola çıkılarak aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. “Okullarda çalışan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile ikincil travmatik stresleri arasında anlamlı düzeyde ilişkisi var mıdır?”
2. “Okullarda çalışan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz yetkinlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?”
3. “Okullarda çalışan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz yetkinliği puanları ne düzeydedir?”
4. “Okullarda çalışan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz yetkinliği puanları kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre farklılaşmakta mıdır?”
5. “Okullarda çalışan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz yetkinliği hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?”

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmakla birlikte toplanan bulguların özelliği bağlamında nicel bir durum taşımaktadır. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde tasarlanan araştırmalar iki ve üstü değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2002).



Çalışma Grubu

Örneklemin belirlenmesinde kartopu ve kolay örnekleme yöntemleri kullanılarak veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Online ortama aktarılan formların linki okul psikolojik danışmanlarına iletilmiştir ve gönüllü katılmayı kabul eden okul psikolojik danışmanları ölçek maddelerini yanıtlamıştır. Anketi gönüllü olarak yanıtlayanlar içinden, e- posta adresini de yazan katılımcılar arasından seçilen üç kişiye kitap hediye edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 234 okul psikolojik danışmanı oluşturmakla birlikte yapılan uç değer analizinde z puanı üçten büyük ve eksi üçten küçük olan verilen çıkarılmasıyla 15 kişiye ait yanıtlar analiz dışı bırakılmıştır. Kalan 219 okul psikolojik danışmanına ait verilerle analizler yapılmıştır. Türkiye'nin tüm coğrafi bölgelerinde hizmet veren katılımcıların yer aldığı demografik verilere Tablo 1.'de yer verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara ait demografik veriler

Değişken (f=209)		Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	74	33,8
	Kadın	145	66,2
Kademe	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	31	14,6
	Okul Öncesi	10	4,6
	İlkokul	50	22,8
	Ortaokul	86	39,3
	Lise	41	18,7
Hizmet Yılı	0-5 Sene	169	77,2
	6-10 Sene	34	15,5
	11-15 Sene	6	2,7
	16 Yıl ve Üstü	10	4,6
Eğitim Durumu	Lisans	197	90,0
	Lisansüstü	22	10,0
Hizmet Verilen Bölge	Marmara	19	8,7
	Doğu Anadolu	11	5,0
	Güneydoğu Anadolu	142	64,8
	Akdeniz	19	8,7
	Ege	6	2,7
	Karadeniz	16	7,3
	İç Anadolu	6	2,7

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan ve verdikleri yanıtların bilimsel niteliklere uygun olduğu belirlenen 219 okul psikolojik danışmanın 74’ü (%33,8) erkek, 145’i (%66,2) kadındır. Buna ek olarak okul psikolojik danışmanlarının 31’i (%14,6) Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM), 10’u (%4,6) okul öncesi kademesinde, 50’si (%22,8) ilkokul kademesinde, 86’sı (%39,3) ortaokul kademesinde, 41’i (%18,7) lise kademesinde görev yapmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının 169’unun (%77,2) hizmet yılı 0-5 yıl iken, 34’ü (%15,5) 6-10 yıl, altısı (%2,7) 11-15 yıl, 10’u (%4,6) 16 yıl ve üstü süredir görev yapmaktadır. Öğrenim düzeylerine göre bakıldığında okul psikolojik danışmanlarının 197’si (%90) lisans mezunuyken, 22’si (%10) lisansüstü mezunudur. Araştırmaya Türkiye’nin tüm coğrafi bölgelerinden katılımcılar dâhil olmuştur. Bu katılımcıların 142’si (%64,8) Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, 11’i (%3,3) Doğu Anadolu’da, 19’u (%9,6) Marmara’da, 19’u (%9,6) Akdeniz’de, altısı (%2,4) Ege’de, 16’sı (%6,7) Karadeniz’de, altısı (%2,9) İç Anadolu Bölgesi’nde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada araştırmayı yürütenler tarafından hazırlanan “Katılımcı Bilgi Formu”, “İkincil Travmatik Stres Ölçeği” ile “Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Katılımcı Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcı bilgi formunda, katılımcılardan demografik verileri ve araştırmanın sorularını elde etmek amacıyla; cinsiyet, eğitim düzeyi, çalıştıkları kademe, hizmet yılı, çalıştıkları bölge, psikolojik danışma uygulaması yaparken kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramı bilgileri alınmıştır.

İkincil Travmatik Stres Ölçeği: Yıldırım, Kıdak ve Yurdabakan (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan İkincil Travmatik Stres Ölçeği üç alt boyuttan oluşmakla birlikte toplamda 17 maddedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi, üç faktörlü özgün yapı ile örtüşen uyum indeksleri vermiştir. Ölçekte yer alan 17 maddenin faktör yükleri 0,29-0,79 arasında değişmekle birlikte, t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayısı 17 madde için 0,91 olarak bulunmuştur. Ek olarak kaçınma alt boyutunun iç



tutarlılık katsayısı $\alpha=0.78$, uyarılma alt boyutunun $\alpha=0.82$ ve duygusal ihlal alt boyutunun $\alpha=0,84$ olarak bulunmuştur. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde ise iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur.

Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği: Lent, Hill ve Hoffman (2003)'in geliştirdiği, Pamukçu ve Demir (2013)'in Türkçe uyarlamasını yaptığı Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği 10'lu Likert tipi derecelendirmeye uygun olan maddelerden oluşan oturum yönetmeye (10 madde), yardım becerilerine (15 madde) ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara (16 madde) ilişkin üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeklerin isimlendirmesi de bu şekilde olmuştur. Ölçekteki toplam madde sayısı 41'dir. Ölçeğin geliştirilme aşamasındaki analizler, 470 rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü lisans son sınıf öğrencisinden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği, öz yeterlik kavramını ifade etse de irdelenen kavram öz yetkinlik olduğu için araştırmada öz yetkinlik olarak belirtilmiştir. Pamukçu ve Demir'in yaptığı iç tutarlılık analizlerinde Cronbach Alfa katsayıları "psikolojik danışma öz yeterlik" ölçeği için .98, "Oturum Yönetmeye İlişkin Öz Yeterlik" için .95, "Yardım Becerileri Öz Yeterliği" için .92, "Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yeterlik" için ise .95 olduğu görülmüştür. Bu araştırma için yapılan iç tutarlılık analizinde ise Oturum Yönetmeye İlişkin Öz Yeterlik için iç tutarlılık katsayısı .95, "Yardım Becerileri Öz Yeterliği" için iç tutarlılık katsayısı .88, "Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yeterlik" için ise .92 olarak bulunmuştur. Psikolojik danışma öz yeterliğine ait 41 maddenin bu araştırma için güvenilirliği ise .95 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinden önce Kapadokya Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 02/06/2021 tarih ve 29533901-204.01.07-12636 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Bununla birlikte araştırmada kullanılması planlanan ölçekleri geliştiren ve uyarlayan isimlerden gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçekler elektronik form formatına getirilmiş ve ölçek formlarının bağlantısı okul psikolojik danışmanlarına ulaştırılmıştır. Beş gün boyunca form yanıtlarının toplanmasına devam edilmiş ve bu süre sonunda 234 okul psikolojik danışmanına ait yanıtlar elde edilmiştir.



Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesi amacıyla Katılımcı Bilgi Formu'nda yer alan sorularda yüzdellikler ve frekanslar hesaplanmıştır. Araştırmanın nicel özellik taşıyan verileri SPSS.22 programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Araştırma verileri analiz edilmeden önce verilere ilişkin dağılımların normal dağılım özelliği gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Normallik analizi yapılırken merkezî eğilim ölçüleri, basıklık ve çarpıklık katsayıları, histogram ve Kolmogrov Smirnov testi sonuçları incelenmiş ve çoklu bir bakış açısıyla normallik kararları verilmiştir. Bu analizlerin ardından parametrik dağılım özelliği gösteren verilerde parametrik testler kullanılmış, parametrik dağılım özelliği göstermeyen verilerde ise parametrik testlerin non-parametrik alternatifleri kullanılmıştır. Okul Psikolojik Danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile ikincil travmatik stres puanları arasındaki ilişki bu iki değişken de normal dağılım özelliği gösterdiği için “Pearson Korelasyon Analizi” ile psikolojik danışma öz yetkinliklerinin cinsiyete göre değişimi hem kadınların hem de erkeklerin dağılımları normal dağılım özelliği göstermesi nedeniyle “bağımsız örneklem için kullanılan t testi” kullanılmıştır. Yakın hissedilen kuram ve hizmet yılı değişkenlerine ilişkin kategoriler normal dağılım özelliği göstermediği için “Kruskal Wallis Testi” kullanılmıştır. Bunlara ek olarak tanımlayıcı istatistikler de hesaplanmıştır. Değerlendirmede alınan anlamlılık üst sınırı $p<0.05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul psikolojik danışmanlarından, Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği, İkincil Travmatik Stres Ölçeği ve Katılımcı Bilgi Formu aracılığıyla toplanan verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ilk sorusu “Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile ikincil travmatik stresleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin yapılan Pearson korelasyon analizinin sonucunda ortaya çıkan bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.



Tablo 2

Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinlikleri ile İkincil Travmatik Stresleri Arasındaki İlişki

n=219		Psikolojik Danışma Öz Yetkinliği	Yardım Becerileri Öz Yetkinliği	Oturum Yönetmeye İlişkin Öz Yetkinlik	Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yetkinlik
İkincil Travmatik Stres	r	-0,312	-0,347	-0,210	-0,253
	p	.000	.001	.002	.000

p<.05*

Tablo 2 incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının ikincil travmatik stres puanları ile psikolojik danışma öz yetkinliğinin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür. Korelasyon değerleri negatif yönlü düşük ya da orta düzey büyüklüktedir. İkincil travmatik stres puanları düştükçe psikolojik danışma öz yetkinlik puanlarının yükseldiği, ikincil travmatik stres puanları yükseldikçe psikolojik danışma öz yetkinlik puanlarının düştüğü görülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusu “Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlik puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin yapılan bağımsız örneklem için kullanılan “t testi” analizine ait bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinliklerinin Cinsiyete Göre Değişimi

n=219	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Psikolojik Danışma Öz Yetkinlik	Erkek	74	273,08	41,52	-0,970	.333
	Kadın	145	278,54	38,29		
Yardım Becerileri Öz Yetkinlik	Erkek	74	105,73	13,92	-2,371	.019
	Kadın	145	110,21	12,84		
Oturum Yönetmeye İlişkin Öz Yetkinlik	Erkek	74	71,22	10,40	-1,951	.052
	Kadın	145	74,14	10,53		
Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yetkinlik	Erkek	74	96,14	22,11	0,627	.531
	Kadın	145	94,20	21,32		

Elde edilen bulgulara göre okul psikolojik danışmanlarının yalnızca yardım becerileri öz yeterliliğine ait puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde ($p<.05$) farklılaştığı görülmüştür. Yardım becerileri bağlamında kadınların puanları erkeklerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Psikolojik danışma öz yeterliği toplam puanı ve oturma yönetme ile psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yeterlik cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinliği puanları ne düzeydedir?” ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin en düşük ve en yüksek değerler, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

“Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinliği Puanları Ne Düzeydedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

n=219	En Düşük ve En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Danışma Öz Yetkinlik	174±369	276,70	39,40	-,262	-,080
Yardım Becerileri Öz Yetkinlik	75±135	108,69	13,36	-,258	-,381
Oturum Yönetmeye İlişkin Öz Yetkinlik	41±90	73,15	10,55	-,628	,075
Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yetkinlik	34±144	94,85	21,55	-,240	-,085

Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinliklerine ait puanlarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla en düşük ve en yüksek değerler, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin hesaplamalar yapılmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en yüksek puan 369 iken en düşük puan 0’dır. Buna göre okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinliği puanları 174 ile 369 puan arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 276,70 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı incelendiğinde psikolojik danışma öz yetkinliği toplam puanı ile diğer alt boyutların hepsinde dağılımın sola çarpık olduğu görülmüştür. Basıklık katsayıları incelendiğinde oturma yönetmeye ilişkin öz yetkinlik



puanlarına ait dağılım bir miktar sivri iken, psikolojik danışma öz yetkinlik toplam puanı, yardım becerileri öz yetkinlik ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlik puanları bir miktar basık özellik göstermektedir. Analizlere ilişkin daha detaylı bulgular Tablo 4’te verilmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlikleri psikolojik danışma uygulaması yaparken kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre farklılaşmakta mıdır?” ifadesidir. Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma uygulaması yaparken kendilerini yakın hissettikleri kuramlar altı kategoride gruplanmıştır. Psikolojik danışma öz yetkinliği puanlarının sıra ortalaması altı farklı psikolojik danışma kuramına göre farklılaşma durumları, yapılan “Kruskal Wallis H testi” ile analiz edilmiştir. Bu analize ait bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinliği Puanlarının Kendilerini Yakın Hissettikleri Psikolojik Danışma Kuramına Göre Değişimine İlişkin Sonuçlar

n=219	Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	Medyan	χ^2	p
Psikolojik Danışma Öz Yetkinliği	Hümanist Yaklaşımlar	47	101,38	277	15,003	.010
	Gestalt	14	95,93	268		
	Varoluşçu Yaklaşımlar	11	170,36	310		
	Bilişsel Yaklaşımlar	82	102,86	275		
	Çözüm Odaklı Yaklaşım	54	113,91	282		
	Psikanalitik Yaklaşım	11	138,41	299		
Yardım Becerileri Öz Yetkinliği	Hümanist Yaklaşımlar	47	101,48	108	7,013	.220
	Gestalt	14	110,71	112,5		
	Varoluşçu Yaklaşımlar	11	138,73	117		
	Bilişsel Yaklaşımlar	82	103,56	109		
	Çözüm Odaklı Yaklaşım	54	114,70	112		
	Psikanalitik Yaklaşım	11	141,68	121		
Oturma Yönetmeye İlişkin Öz	Hümanist Yaklaşımlar	47	107,21	74	9,546	.089
	Gestalt	14	109,96	75		
	Varoluşçu Yaklaşımlar	11	163,64	80		
	Bilişsel Yaklaşımlar	82	101,79	74		



Yetkinlik	Çözüm Odaklı Yaklaşım	54	112,98	74,5		
	Psikanalitik Yaklaşım	11	114,86	76		
Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yetkinlik	Hümanist Yaklaşımlar	47	103,28	96	15,226	.009
	Gestalt	14	87,75	84,5		
	Varoluşçu Yaklaşımlar	11	170,95	111		
	Bilişsel Yaklaşımlar	82	103,88	96		
	Çözüm Odaklı Yaklaşım	54	113,16	92,5		
	Psikanalitik Yaklaşım	11	136,23	107		

Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinliklerinin, psikolojik danışma uygulaması yaparken kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Khruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda “psikolojik danışma öz yetkinliği” toplam puanı sıra ortalamaları ($\chi^2=15,003$, $p=.010$) ile “psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlik” ($\chi^2=15,226$, $p=.009$) alt boyutuna ait puanların sıra ortalamalarında anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre psikolojik danışma öz yetkinlik toplam puanı bağlamında en yüksek sıra ortalaması Varoluşçu yaklaşımı (170,36) kendine yakın hisseden psikolojik danışmanlara ait iken en düşük öz yetkinlik sıra ortalaması Gestalt (95,93) yaklaşımını kendine yakın hisseden psikolojik danışmanlara aittir. Aynı şekilde “psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlik” alt boyutunda da en yüksek sıra ortalaması Varoluşçu yaklaşımı (170,95) kendine yakın hisseden psikolojik danışmanlara ait iken en düşük öz yetkinlik sıra ortalaması Gestalt (87,75) yaklaşımını kendine yakın hisseden psikolojik danışmanlara aittir.

Araştırmanın beşinci sorusu: “Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinliği puanları hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin bulguları ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Teste ait bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.



Tablo 6

Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinliklerinin Hizmet Yılına Göre Değişimine İlişkin Sonuçlar

	Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	Medyan	χ^2	p
Psikolojik Danışma Öz Yetkinliği	0-5 Sene	169	105,36	278	6,677	.035
	6-10 Sene	34	115,60	285,5		
	11 Sene ve Üstü	16	147,16	302		
Yardım Becerileri Öz Yetkinliği	0-5 Sene	169	106,49	109	6,793	.033
	6-10 Sene	34	108,78	109,5		
	11 Sene ve Üstü	16	149,63	116		
Oturum Yönetmeye İlişkin Öz Yetkinliği	0-5 Sene	169	107,73	75	2,836	.242
	6-10 Sene	34	109,24	73		
	11 Sene ve Üstü	16	135,69	75,5		
Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz Yetkinlik	0-5 Sene	169	104,35	93	7,443	.024
	6-10 Sene	34	121,44	97,5		
	11 Sene ve Üstü	16	145,38	109		

Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinliklerinin hizmet yılına göre değişimini ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda psikolojik danışma öz yetkinliği toplam puanına ait sıra ortalamaları ($\chi^2=6,677$, $p=.035$), yardım becerileri öz yetkinliği ($\chi^2=6,793$, $p=.033$), sıra ortalamaları ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlik ($\chi^2=7,443$, $p=.024$), sıra ortalamaları hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Tablo 6'da görüldüğü gibi psikolojik danışma öz yetkinliği sıra ortalaması ile yardım becerileri öz yetkinliği ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlik alt boyutlarının sıra ortalamaları hizmet yılı arttıkça anlamlı düzeyde artmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlik ve psikolojik danışma öz yetkinlik alt boyutları ile ikincil travmatik stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek sonuçlara ulaşılmış ve ileride yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.



Araştırmanın birinci sorusu okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile ikincil travmaları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. İkincil travmatik stres, yardım çalışanlarında rastlanan, başka bir bireyin karşı karşıya kaldığı travmatik olay hakkında bilgi edinmesiyle duygu ve düşüncelerde kendini gösterir. Travmatik olaya maruz kalan bireye yardım etme isteği, sempati duyma, şefkat gösterme şeklinde görülebilir. (Birinci ve Erden, 2016; Figley, 1995; McCann ve Pearlman, 1990; Özkul ve Var, 2018). Türkiye’de çoğunlukla eğitim sektöründe kendilerine yer bulan psikolojik danışmanlar aldıkları eğitimin çerçevesinde sundukları ruh sağlığı hizmeti aracılığıyla öğrencilerin travmatik yaşantılarıyla karşılaşan meslek gruplarının başında gelmektedir. Bu nedenle karşısındakinin travmasını görerek veya işiterek yaşanan travma biçimi olan ikincil travma konusunda risk grubundaki bir meslek grubudur. Araştırma verilerinin özellikle pandemi sürecinde toplandığı düşünüldüğünde insanların maske takmak zorunda olduğu, sokağa çıkma kısıtlamalarının uygulandığı, hastalıktan ağır düzeyde etkilenen insanların haftalarca yoğun bakımda kaldığı, kiminin yaşamını kaybettiği bir dönem düşünüldüğünde travma yaşama konusunda oldukça belirgin bir dönemde bulunulduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırma sürecinin pandemi etkisi devam ederken yürütüldüğü ve travma yaşamaya meyilli bir ortamda verilerin toplandığı unutulmamalıdır.

Araştırma sonucuna göre “okul psikolojik danışmanlarının ikincil travmatik stres ölçeği” puanları ile psikolojik danışma öz yetkinlik toplam puanı ve tüm alt boyutlarında negatif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Eğitsel olarak donanımını yetersiz hisseden uzmanlarda travmatik olaylarla çalışırken kendini yetersiz hissetme, kaygı, kaçınma gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilir (Zara ve İçöz, 2015). Ancak her travmatik durum yaşayan kişiyle karşı karşıya kalan uzmanlar da aynı tepkiyi, duyguyu göstermeyebilir (Palabıyıkoğlu ve Cesur, 2013). Nitekim bu araştırma sonucunda da ikincil travmatik stresi daha az yaşayan psikolojik danışmanların öz yetkinlik puanlarının yüksek çıktığı görülmüştür. Aynı şekilde bu iki değişkenin arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişkiden yola çıkarsak öz yetkinliği yüksek psikolojik danışmanların, danışmanlarının travmatik yaşantılarından daha az etkilendikleri görülmektedir. Alt boyutlar bağlamında değerlendirildiğinde yardım becerileri bağlamında orta düzeyde ilişki görülmüştür. Oturum yönetmeye ilişkin öz yetkinlik ile psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlikte de düşük düzeyde



anlamli ilişki görülmüştür. Yardım becerileri alt boyutunun içeriğinde daha çok içerik yansıtma, yorumlama, dikkati danışana verme gibi temel düzeyde psikolojik danışma becerileri olduğundan bu konularda daha yeterli psikolojik danışmanların vereceği tepkiler psikoterapi ilkelerine daha uygun olabileceğinden travma yaşamış danışana daha profesyonel yaklaşarak kendisini bu anlamda koruyabilir.

Araştırmanın ikinci sorusunun “Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlik puanları cinsiyete göre anlamli düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Cevabı şudur: Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinliği alt boyutlarından yalnızca yardım becerileri öz yetkinliklerine ait puanlarda cinsiyete göre anlamli düzeyde farklılaşma görülmüştür. Kadınların yardım becerileri öz yetkinlik puanları erkeklerin yardım becerileri öz yetkinlik puanlarına göre daha fazla çıkmıştır. Bu sonuç yardım becerileri noktasında kadınların daha yetkin olduğunu gösterse de literatürde bu sonuçla uyuşmayan çalışmalara da rastlanmıştır. Aydın, Odacı ve Kahveci (2017) psikolojik danışmanlara yönelik yaptığı çalışmada cinsiyete göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda farka ulaşmamıştır. Danışma süreci ile ilgili zorlukları ifade eden alt boyutun cinsiyete göre farklılaşmaması da önemli bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Çünkü toplumun istisna olarak nitelendirilebilecek kesimleri ile çalışma noktasında herhangi bir cinsiyetin belirleyici olmaması kadınlar ve erkeklerin bu konuda ayrışmadığını göstermektedir. Aynı şekilde oturma yönetme ile ilgili becerileri ifade eden alt boyutta da kadınlar ve erkeklere ait puanlar yakınlık göstermektedir. Araştırma bulgularına göre danışmanların öz yetkinlik puanları sola çarpık bir dağılım ile yüksek puanlarda yığılma görülmüştür. Özellikle oturma yönetmeye ilişkin öz yetkinlik negatif çarpıklık gösterdiği için okul psikolojik danışmanlarının kendilerini oturma yönetme konusunda diğer alt boyutlara göre daha donanımlı gördükleri söylenebilir.

“Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinliklerinin psikolojik danışma uygulaması yaparken kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusunun cevabı, araştırma sonucuna göre okul psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yetkinliklerinin, psikolojik danışma uygulaması yaparken kendilerini yakın hissettikleri psikolojik danışma kuramına göre psikolojik danışma öz yetkinliği toplam puanı sıra ortalamaları



ile psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlik alt boyutuna ait puanların sıra ortalamalarında anlamlı farklılık görüldüğü ortaya çıkmıştır. Alt boyutların her ikisinde de en yüksek sıra ortalaması varoluşçu yaklaşıma aitken en düşük sıra ortalamaları ise Gestalt yaklaşımını kendine yakın gören psikolojik danışmanlara aittir. Bu sonuç öz yetkinlik kavramına ait bir bakış açısı sunsa da daha geniş örneklerle tekrarlanmasında fayda vardır. Ayrıca kendini yakın hissettiği psikolojik danışma yaklaşımı yerine o yaklaşım konusunda uzmanlaşan psikolojik danışmanlarla araştırma yapılmasında fayda vardır. Öz yetkinliğin, psikolojik danışma kuramlarına göre değişimine ait herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle herhangi bir kıyas yapmak mümkün değildir.

“Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlik puanları hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusunun cevabı, araştırma sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlik sıra ortalaması ile yardım becerileri öz yetkinlik ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlik alt boyutlarının sıra ortalamalarının hizmet yılı arttıkça anlamlı düzeyde arttığını ortaya çıkarmıştır. Psikolojik danışma alanında tecrübeye sahip olmak öz yetkinliğe de aynı zamanda olumlu etki sağlayacaktır. Psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlikte psikolojik danışmanların zor veya toplumda nispeten az karşılaşılan danışan tipleriyle çalışma yeterliği ölçülmektedir. Meslekte daha deneyimli psikolojik danışmanların bu danışanlarla çalışma noktasında becerilerinin daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Yine benzer şekilde deneyimli psikolojik danışmanların yardım becerilerine ilişkin konularda daha yetkin olması da önemli bir bulgudur. Literatürde bu sonuçla uyumlu sonuçlara rastlamak mümkündür (Aydın, Odacı ve Kahveci, 2017). Ancak öz yetkinliğin hizmet yılına göre değişmediğini ortaya koyan bulgular da bulunmaktadır (Yayla ve İkiz, 2017).

Yardım faaliyetlerinde çalışanların yaptıkları çalışmalar sonucunda travmalardan etkilenme seviyelerini düşürebilmek için farklı tutum içerisinde olunmalı ve psikolojik danışmanlara yönelik önleyici çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Psikolojik danışmanların çalıştığı okullarda da düzenlemeler yapılarak ikincil travma durumuyla ilgili psikolojik danışmana yönelik çalışmalar yapılabilir, süpervizyon verilebilir. Çünkü özellikle Doğu Anadolu ile Güneydoğu Anadolu Bölgesinde mesleğini yapan psikolojik danışmanlar



yeri geldiğinde mülteci kökenli öğrencilerin travmalarıyla, terörden dolayı mağdur olmuş ailelerin öyküleriyle, çocuk gelinlerle, okutulmayan ve zorla okuldan alınan kız çocukların yaşadıkları travmalarla karşılaştıkları için ikincil travma yaşama ihtimalleri daha yüksektir. Bu nedenle bu bölgede çalışan okul psikolojik danışmanlarının psikolojik öz bakımlarına yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir. Ayrıca çalışılan coğrafi bölgeye göre psikolojik danışmanların ikincil travma düzeyleri incelenebilir. Bu araştırmada katılımcılardan bölge bilgisi istenmiş ancak bölgelere ait sayılar dengeli ve yeterli düzeyde olmadığı için coğrafi bölge değişkeni analiz dışı bırakılmıştır Farklı çalışmalarda bu durum araştırılabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının kendilerine yakın hissettikleri psikolojik danışma ekolü yerine o alanda uzmanlaşmış psikolojik danışmanlardan veri toplanıp öz yetkinliğin uzmanlaşma kriterine göre incelenmesi daha sağlıklı sonuç verecektir. Psikolojik danışmanların mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmalar ile psikolojik danışmanın psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayarak koruyucu çalışmalara yer verilmiş olur. Bu şekilde öz yetkinliği yükselen psikolojik danışmanlar ikincil travmatik stres yaşama noktasında daha az riskli hâle gelir. Millî Eğitim Bakanlığının koordinatörlüğünde bakanlık tarafından belirlenmiş uzman kişiler liderliğinde ikincil travmatik strese çok fazla maruz kalan okul psikolojik danışmanlarından oluşan grupla psikolojik danışma oturumları planlanabilir. Planlanan bu grupla psikolojik danışma oturumlarında psikolojik danışmanların öz yetkinlikleri, yardım becerileri, oturum yönetmeye ilişkin becerileri, psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz yetkinlikleri üzerinde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanları okullarda karşılaştıkları vakaları paylaşarak fikir alışverişinde bulunur ve yalnız olmadıkları duygusunu yaşayabilirler. Okulda çalışan psikolojik danışmanlar farklı bölgelerde görev yaptıkları için karşılaştıkları travma durumları da farklı olabilmektedir. Bu sebeple görev yaptıkları bölgenin yaşam tarzı, kültürü, inançları hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları ikincil travmatik stres ile başa çıkmalarında avantaj sağlayabilir.

Her ne kadar farklı ruh sağlığı meslek gruplarının ikincil travmatik stresleri incelenmiş olsa da okulda çalışan psikolojik danışmanların ikincil travmatik stres düzeyleri ile ilgili yeterli araştırma sonuçlarına ulaşamamıştır. Bu alanda daha kapsamlı nicel ve nitel daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.



Kaynakça

- Aksoy, V. ve Diken, H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Asarlı, Z. (2012). *Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, F., Odacı, H. ve Kahveci, H. (2017). Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterliği: Yaşam doyumu ve umut açısından bir değerlendirme. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4607-4627.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Birinci, G. G. ve Erden, G. (2016). Yardım çalışanlarında üstlenilmiş travma, ikincil travmatik stres ve tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 10-26.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekşi, H., Ismuk, E. ve Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma öz yeterliği ve dinlenme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84- 103.
- Erdener, M. (2019). *Afet alanında çalışan profesyonellerin psikolojik dayanıklılık ve ikincil travmatik stres düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Figley, C. R. (Ed.). (1995). *Merhamet yorgunluğu: Travma geçirenleri tedavi edenlerde ikincil travmatik stres bozukluğu ile baş etme* (No. 23). Psikoloji Basın.
- Gündüz, B. (2020). Meslek elemanlarının yaşadıkları ikincil travmatik stres. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Gürdil, G. (2014). *Üstlenilmiş travma ve ikincil travmatik stresin travmatik yaşantılara müdahale eden bir grup üzerinde Geştalt temas biçimleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hill, C. E., Roffman, M., Stahl, J., Friedman, S., Hummel, A. and Wallace, C. (2008). Helping skills training for undergraduates: Outcomes and prediction of outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 359-370.
- İşmen Gazioğlu, A. E. ve Demir, İ. (2020). Psikolojik danışman adaylarının danışman özyeterliğini yordamada otantiklik ve dünyaya ilişkin varsayımların rolü. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 827-844.
- Kahil, A. ve Palabıyıkoglu, N. R. (2018). İkincil travmatik stres. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 59-70.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köksal, H. K. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki: Mersin ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lent, R. W., Hill, C. E. and Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97-108.
- Lent, R. W. and Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of vocational Behavior*, 30(3), 347-382.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219-273.



- Larson, L. M. and Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218.
- McCann, I. L. and Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of traumatic stress*, 3(1), 131-149.
- Özkul, M. ve Var, E. Ç. (2018). İkincil travmatik stres ve sosyal destek ilişkisinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-62.
- Özteke, H. İ. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Palabıyıkoglu, R. ve Cesur, G. (2013). *Yaşam sürecinde kriz ve krize müdahale*. (Ed. Ü.H. Okyayuz). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Pamukçu, B. ve Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 212-221.
- Satıcı, B. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sali Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sharpley, C. F. and Ridgway, I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counselling skills performance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 21(1), 73-81.
- Şahin, H. G. (2020). *Dezavantajlı gruplarla çalışan psikologlarda psikolojik dayanıklılık ve ikincil travmatik stres ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Taytaş, M. ve Tanhan, F. (2013). Psikolojik danışmanların yeterliklerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 476-493.
- Tokyürekli, E. (2020). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma yapmaya yönelik özyeterlik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trippany, R. L., Kress, V. E. W. and Wilcoxon, S. A. (2004). Dolaylı travmayı önleme: Travma mağdurlarıyla çalışırken danışmanların bilmesi gerekenler. *Danışmanlık ve Geliştirme Dergisi*, 82(1), 31-37.
- Yam, F. C. ve İlhan, T. (2016). Psikolojik danışma öz yeterliği: Kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1304-1313.
- Yayla, E. ve İkiz, F. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 31-44.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldırım, G., Kıdak, L. B. ve Yurdabakan, İ. (2018). İkincil travmatik stres ölçeği: Bir uyarılma çalışması. *Psychiatry*, 19(1), 45-51.
- Yılmaz Bingöl, T. (2018). Okul psikolojik danışman adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1474-1493.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.
- Yanboluoğlu, Ö. (2019). İkincil travmatik stresin meslek elemanları üzerindeki etkileri: Bir derleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(36), 141-164.
- Zara, A. ve İçöz, F. J. (2015). Türkiye’de Ruh sağlığı alanında travma mağdurlarıyla çalışanlarda ikincil travmatik stres. *Klinik Psikiyatri*, 18, 15-23.



Summary

School counselors are professional staff who work in educational institutions in Turkey and provide mental health services to students. For this reason, school counselors directly witness the traumatic experiences of students. This indicates that they are at risk of experiencing secondary traumatic stress. Especially psychological counselors working in more disadvantaged areas are more exposed to the traumatic experiences of students. Secondary traumatic stress refers to the traumas that occur while observing those who experience the trauma, even if they do not experience it. This situation reveals the importance of examining secondary traumatic stresses of school counselors.

Secondary traumatic stress scores of school counselors were measured with a 17-item secondary traumatic stress scale. Counseling self-efficacy refers to the skills that counselors demonstrate while doing their job. The concept of counseling self-efficacy consists of three sub-dimensions: helping skills self-efficacy, session management self-efficacy, and self-efficacy regarding difficulties in the counseling process. In the Counseling Self-Efficacy Scale, which measures the self-efficacy of psychological counselors, there are 41 items in a 10-likert structure that measure these sub-dimensions. The aim of this study is to reveal the relationship between the secondary traumatic stress of school counselors and their counseling self-efficacy. In addition to these, changes in counseling self-efficacy according to gender and years of service were examined. In addition to the change in the self-efficacy scores of psychological counselors according to the theory they felt close to them during counseling was examined. T test and Kruskal Wallis test were used in the analysis of the data. These tests were decided after the normality analysis.

The sample of the study consists of 219 school counselors working in public schools in Turkey. In addition, among the participants of this research, there are psychological counselors working in seven geographical regions of Turkey. Other data belonging to the research were collected through the participant information form created by the researchers. Research data were collected online.

When the findings of the study were examined, negative significant relationships emerged between the school counselors' total psychological counseling self-efficacy score, helping skills self-efficacy, session management self-efficacy, self-efficacy regarding difficulties in the counseling process, and secondary traumatic stress scores. In other words, as the total score of psychological counseling self-efficacy and the



scores of its sub-dimensions increase, secondary traumatic stress scores decrease. This result shows that as school counselors experience secondary traumatic stress, their self-efficacy may decrease or school counselors with low self-efficacy may tend to experience secondary traumatic stress.

In addition, when the change in counseling self-efficacy scores of counselors according to gender was examined, a significant difference was observed in favor of women only in helping skills self-efficacy. The total score of counseling self-efficacy and the self-efficacy scores of session management and difficulties in the counseling process do not differ significantly according to gender. When the change in counseling self-efficacy was examined according to the theory that counselors felt close to themselves during counseling, the self-efficacy of the difficulties in the counseling process and the total score of counseling self-efficacy differed according to the counseling theory. In both, counselors who felt close to existential psychotherapy had higher self-efficacy. Psychological counselors who felt close to the Gestalt approach had low self-efficacy. There was no significant difference between the helping skills self-efficacy sub-dimension and the self-efficacy scores of session management. When the change in the counseling self-efficacy of the counselors according to their tenure is examined, there is a significant difference between the total counseling self-efficacy scores, the helping skills self-efficacy scores, and the self-efficacy scores of the difficulties in the counseling process, according to the duration of the duty. Accordingly, it is concluded that as the duration of duty increases, the self-efficacy scores increase. However, the self-efficacy scores of session management did not differ significantly according to the tenure.

In the light of all these results, it has been observed that the self-efficacy of school counselors is related to their secondary traumatic stress and that their self-efficacy scores and sub-dimensions vary according to a number of variables. Since psychological counselors working in disadvantaged regions of Turkey are more likely to experience secondary traumatic stress, it may be recommended to focus on training on the self-efficacy of these counselors. Because psychological counselors with low self-efficacy are more likely to experience secondary trauma. It is also very interesting that the self-efficacy of the counselors who adopt existential psychotherapy is high, but it is necessary to reach a larger sample in order to interpret this result in more detail. As the tenure increases, it is expected that self-efficacy will increase because there is evidence that professional skills increase as professional experience increases.



KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM GÖREN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNETE İLİŞKİN BİLİŞSEL KURGULARININ BELİRLENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fuat AYDOĞDU¹, Yücel ALTAY², Yaşar DİLBER³

¹ Uzman Psikolojik Danışman, Kestel Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Bilim Dalı), Bursa, Türkiye, pskdanfuat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5986-5645

² Psikolojik Danışman, Kestel Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı), Bursa, Türkiye, yucel_altay@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3418-3186

³ Müdür Yardımcısı, Kestel Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı), Bursa, Türkiye, yasardilber80@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7994-2786

* Bu makalenin özeti 9-12 Haziran 2021 tarihinde Edirne ilinde Ulusal Eğitimde Dönüşüm Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Geliş Tarihi: 15/06/2021 **Kabul Tarihi:** 26/07/2021

Öz: Bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gören ortaöğretim öğrencilerinin internete ilişkin bilişsel kurgularının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında elde edilen veriler, Bursa'nın Gürsu ve Kestel ilçelerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinden (12 Kız, 8 Erkek) Repertory Grid görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonrasında katılımcılara ait sekiz bilişsel kurgu grubu oluşturulmuştur. Bu bilişsel kurgu grupları Sosyal Medya ve İletişim, Eğitim ve Araştırma, Eğlence ve Hobi, Donanım ve Erişim, Olumsuz Etki, Alışveriş, Ko-aylaştırma ve Fırsat ve Gündem olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen bilişsel kurgu gruplarının önem derecesi cinsiyete göre farklılaşmıştır. Kız katılımcılar için görece en önemli



bilişsel kurgu grupları Eğitim ve Araştırma, Sosyal Medya ve İletişim ile Gündem; erkek öğrenciler için görece en önemli bilişsel kurgu grupları Kolaylaştırma ve Fırsat, Eğlence ve Hobi ile Sosyal Medya ve İletişim olarak saptanmıştır. Kız katılımcılar için görece en az önemli bilişsel kurgu grupları Alışveriş ile Olumsuz Etki; erkek öğrenciler için görece en az önemli bilişsel kurgu grupları Gündem ile Olumsuz Etki olarak saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında internete ilişkin üretilen bilişsel kurgu grupları incelendiğinde katılımcıların interneti kolaylaştırıcı, eğitim ve öğretime yardımcı, sosyalleşme, gündemi takip etme ve keyifli vakit geçirme aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Ulaşılan bulgular benzer araştırma sonuçları ile tartışılarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İnternet, kaynaştırma öğrencileri, bilişsel kurgular, repertory grid, ergenler.



DETERMINATION OF MAINSTREAMING/INCLUSIVE HIGH SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE CONSTRUCTS REGARDING INTERNET

Abstract: In this study, it was aimed to determine the cognitive constructs of high school students who are educated through mainstreaming/inclusive. Data acquired in accordance with this purpose is gathered from students (12 girls & 8 boys) receiving schooling through mainstreaming education in Kestel and Gursu regions by using Repertory grid interviewing technique. After the analysis, eight cognitive construct groups of the participants were formed. These cognitive fiction groups were determined as Social Media and Communication, Education and Research, Entertainment and Hobby, Equipment and Access, Negative Effect, Shopping, Facilitation and Opportunity, and Agenda. The importance of cognitive construct groups obtained from the participants differed according to gender. The most important cognitive construct groups for female participants are Education and Research, Social Media and Communication and Agenda; the most important cognitive construct groups for male students were found as Facilitation and Opportunity, Entertainment and Hobby, and Social Media and Communication. The least significant cognitive construct groups for female participants were Shopping by Negative Effect; for male students, the least important cognitive construct groups were determined as Agenda Negative Effect. When the cognitive fiction groups produced for the internet are examined within the scope of this research, it can be concluded that the participants see the internet as a facilitator, a helper in education and training, a means of socializing, following the agenda, and having a pleasant time. The findings were discussed with similar research results and various suggestions were presented.

Keywords: Internet, inclusive students, cognitive constructs, repertory grid, adolescents.



Giriş

İnternet, dünya çapında birçok bilgisayarın ağlar yoluyla birbirine bağlandığı ve insanların bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran bir teknolojidir (Bölükbaş ve Yıldız, 2005). Önceleri sadece bilgisayarlar ile kullanılan bu teknoloji zamanla farklı cihazlara da entegre edilerek kullanılmış ve yaygınlığı artmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (2020) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre Türkiye'de internet kullanan bireylerin oranı 2009 yılında %38,1 iken 2020 yılında bu oran %79,0'a yükselmiştir. Bilgiye ulaşmaya sağladığı kolaylıklar nedeniyle günümüzde geniş bir yaş aralığında kullanılan internetin yaşamın her alanında izine rastlamak mümkündür (Ayas ve Horzum, 2013; Wang ve Cheng, 2019). İnternetin sağladığı kolaylıklarla bulunduğumuz yerden bir müzeyi gezebilir, dünyanın herhangi bir yerindeki kütüphaneye ulaşabilir, arkadaşlarımızla veya tanımadığımız kişilerle oyun oynayabilir, ilgilerimiz doğrultusunda farklı kurslar alabilir, arkadaşlarımızla iletişim kurabilir ve düşüncelerimizi başkaları ile paylaşabiliriz (Marsh ve Rajaram, 2019; Wang vd., 2014). İnternet, bize sunduğu bu kadar imkânın yanı sıra kullanım biçimine göre bireylerin hayatını olumsuz da etkileyebilir. Nitekim alanyazında internetin sorunlu kullanımıyla ilgili patolojik internet kullanımı, problemlili internet kullanımı ve internet bağımlılığı gibi kavramlar, sıklıkla araştırılmıştır (Balci ve Gülner, 2013; Balkan, 2011; Caplan, 2002; Davis, 2001; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Young, 2004).

Bireylerin internette olumlu ya da olumsuz etkilenmesi interneti hangi amaçla ve nasıl kullandıklarına bağlıdır. Bu nedenle bireylerin internet kavramına ilişkin algılarını öğrenmek, bireyin internet kullanımı konusunda önemli bir ipucu sağlayabilir. Bireylerin kavrama ilişkin algıları bilişsel kurgular ile ilişkilidir (Karadağ, 2011). Bilişsel kurgular, bireylerin bir olayı, kavramı ya da tutumu kendi deneyimleri ve mevcut bilgileri ile ilişkilendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Tanhan, 2018). Bilişsel kurgular bireylerin öznel deneyimleri ile dünyayı anlamlandırmaya çalıştıkları özel tanımlamalarıdır ve bireylerin davranışlarının nasıl yönlendirildiğini anlamakta araştırmacılara önemli veriler sağlar (Burr, King, ve Butt, 2012). Kelly'nin (1955) oluşturduğu Kişisel Yapı Teorisi'ne dayanan bilişsel kurgular, teoride tanımlanan hâliyle, bireylerin kendi yaşamlarında birer bilim insanı oldukları ve olaylar hakkında kesin yargıya varmak ya da harekete geçmek için kendi iç dünyalarındaki



anlamlandırma süreci sonucunda üretilirler (Cottrell, Denaro ve Emmerton, 2013). Kelly (1955), kişisel yapı teorisinde bireylerin gerçekliğe, kendi kişisel yapıları ile belli bir olguyu deneyimleyerek ulaştıklarını açıklamıştır. Bu yüzden bilişsel kurgular belli bir olguyu tanımlamak, bu olgu ile ilişkili kavramların açığa çıkarmak ve son olarak insan davranışını anlamak konularında önemli ipuçları içerir.

Ergenlik, insan yaşamında çocukluktan yetişkinliğe geçişte önemli bir dönem olarak görülür. Bu dönemde birey kendini çok yönlü ve hızlı bir değişimin içerisinde bulur. Özellikle Erikson ve Marcia gibi kuramcılara göre kimlik gelişimi ergenlik döneminin önemli gelişim görevleri arasında yer alır (Atak, 2011). Araştırmalar internetin farklı amaçlarla kullanılmasına bağlı olarak ergenlerin sosyal gelişimlerini desteklediğini göstermiştir (Subrahmanyam ve Greenfield, 2008). Ergen bir birey internet aracılığıyla ilgileri doğrultusunda yeni bilgiler edinerek kimlik gelişiminde önemli bir kriz olan “Ben kimim?” sorusuna yanıt arayabilir, diğerleri ile iletişim kurarak sosyalleşme ve yakınlık ihtiyacını giderebilir veya bilgi kaynaklarını tarayarak eğitimler alıp akademik başarısına katkı sağlayabilir. Bunun yanında ergenler internet kullanımı ve gelişim döneminin özelliklerine bağlı olarak daha fazla risk alma eğilimindedirler (Ladikli ve Ziyalar, 2021). Ayrıca ergenlerde, interneti olumsuz amaçlarla kullanmaya bağlı olarak oyun (Ng ve Wiemer-Hastings, 2005), sosyal medya (Güney ve Taştepe, 2020) ve pornografi (Grubbs, Volk, Exline ve Pargament, 2013) gibi bağımlılıklar ortaya çıkabilir. Yeterli sosyal desteği olmayan veya yalnız ergenlerde internet kullanım süresi ve problemleri internet kullanım oranının arttığı bilinmektedir (Durak Batıgün ve Hasta, 2010; Ceyhan ve Ceyhan, 2014). Bu bağlamda ergenler, içinde buldukları gelişim döneminin özelliklerine bağlı olarak internette olumsuz etkilenmede risk grubundadır (Günlü ve Ceyhan, 2017; Öztapak, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubunu alanyazında normal eğitime devam eden öğrencilere göre daha fazla yalnızlık belirttikleri ve daha az sosyal destek algıladıkları bilinen (Görmez ve Çiftçi Tekinarslan, 2017) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur.

Kaynaştırma eğitimi özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin farklı kademelerde eğitim gören yaşlıları ile temelde sosyal etkileşim sağlayarak eğitim amaçlarını en üst düzeyde karşılamalarına olanak sağlayan bir eğitim uygulamasıdır



birlikte dünyada tartışılmış ve yaygınlaşmaya başlamıştır (Sucuoğlu, 2004). Bu uygulama ülkemizde özellikle 1997 yılında çıkartılan kararname ile yaygınlık kazanmıştır (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları özel gereksinimi bulunan öğrencilerin yetersizliği bulunmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamını paylaşarak akademik ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayan okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar her kademedede uygulanan sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları, branş öğretmenleri ve okul yönetiminin eşgüdümlü bir şekilde uyguladığı çok boyutlu bir programdır (Dilber, 2020; MEB, 2015). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenim gören öğrencilerin eğitsel tanıları yetersizliklerinin türüne göre farklılaşabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenim gören öğrencilere ilişkin alanyazındaki çalışmalar daha çok kaynaştırma öğrencilerine ilişkin öğretmen görüşleri (Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Gök ve Erba, 2011; Saraç ve Çolak, 2012), kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişimi (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Sülün ve Girli, 2016), bu öğrencilerin akran ilişkileri (Kabasakal vd., 2008) ve sosyal kabul düzeylerine (Aktan vd., 2019) yoğunlaşmıştır. Bu araştırmalar kaynaştırma eğitimi ve öğrencileri konusunda önemli bulgular içermektedir. Ancak kaynaştırma öğrencilerinin mevcut kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinin uygulanışı dışında belli kavramları, olguları nasıl tanımladıklarını bilmek de önemlidir. Bu noktada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenim gören öğrencilerin internet kavramına ilişkin algılarını değerlendirecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Ancak alanyazında kaynaştırma öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Aktaş, 2017; Özvatan, 2021; Üdücü, 2019).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bireylerin sahip oldukları bilişsel kurgular günlük yaşamlarını şekillendirmede etkili olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde internetle ilgili araştırmalar daha çok ortaöğretim öğrencileri ve üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaşmış olup bu araştırmalar genellikle ilişkiisel tarama modelinde yürütülmüştür. Yapılan çalışmalar internet kullanımı ile ilişkili kavramları açığa çıkarması açısından önemlidir. Ancak bireylerin iç dünyalarında internete yönelik algılarını inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu bakımdan bireyin internete ilişkin bilişsel kurgularını açığa çıkarmak internet kullanma davranışını etkileyen doğrudan ya da dolaylı faktörlerin

tespit edilmesinde katkı sağlayabilir. Ayrıca internet kavramına ilişkin yapılan araştırmalarda çalışma grubunu kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime devam eden öğrencilerin oluşturduğu araştırmalar yetersizdir. Bu bağlamda bu araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gören ortaöğretim öğrencilerinin internete ilişkin bilişsel kurgularını belirlemeyi, bilişsel yapı teorisinden (Kelly, 1955) hareketle araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların önemli risk grubunda yer alan ergenlere yönelik sağlıklı internet kullanımını içeren programların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında internet kullanımına ilişkin normal eğitime devam eden ergenler ile yürütülen araştırmalarda cinsiyete ilişkin bir farkın görüldüğü (Aktan, 2018; Güney ve Taştepe, 2020; Li ve Kirkup, 2017; Yüksel-Sahin ve Öztoprak, 2019; Weiser, 2000), bu farkın kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenim gören öğrenciler için de geçerli olup olmadığını saptamak açısından önemlidir. Son olarak bu araştırma çalışma grubu bakımından özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle yürütüldüğünden mevcut önleyici programların kapsayıcılığını arttırmasına yapacağı katkı nedeniyle de özgündür. Bu amaç ve gerekçeler doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara katılımcıların cevapları aranmıştır:

1. “İnternet”e ilişkin bilişsel kurgu grupları nelerdir?
2. “İnternet”e ilişkin görece önemli gördükleri bilişsel kurgu grupları nelerdir?
3. “İnternet”e ilişkin bilişsel kurgu gruplarının önem derecesi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Nitel araştırmalar öznel deneyimlere bağlı kişisel yorumların bilimsel bir yaklaşımla gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ele alınıp yorumlanmasını içeren araştırma türüdür (Aydın, 2018; Köse, 2015). Fenomenolojik desen ise; bireylerin bir olayı, durumu ya da kavramı (fenomen) nasıl deneyimlediğini derinlemesine ortaya koyan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).



Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Bursa ilinin Kestel ve Gürsu ilçelerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimine devam eden orta-öğretim öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Daha önce evde internet kullandığını belirten öğrenciler çalışmaya katılımın tek ölçütünü gerçekleştirmiş olup bu öğrenciler arasından seçilen 15 kız ve 8 erkek öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Repertory Grid Ölçme Formu: Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler Kelly'nin (1955) Kişisel Yapı Teorisinin metodolojik uzantısı olan Repertory Grid Ölçme Formu (RepGrid, RFG) kullanılarak toplanmıştır. RepGrid, insanların kendi dünyalarındaki fenomenler hakkında nasıl düşündüklerini tanımlamaya çalışan bilişsel bir haritalama tekniği olup araştırmacılar tarafından farklı şekilde tasarlanabilmektedir (Easterby-Smith, 1980; Tan ve Hunter, 2002).

Araştırmacılar tarafından tasarlanan RGF formuna ait katılımcılar tarafından doldurulmuş bir örneğe, Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Örnek Repertory Grid Görüşme Formu

Cinsiyetiniz () Kız () Erkek													
Bilişsel Kurgular		Bilişsel kurguların puanlanması										Toplam	
Sıra No	“İnternet” denince aklınıza ne gelir?	Sıra Puanı	“İnternet” ile ilgili aklınıza gelen kelimeleri/kavramları lütfen sizin açınızdan önemini gösterecek biçimde 1 ile 10 arasında bir puan veriniz. 1 çok az önemli, 10 çok fazla önemli										Bilişsel kurgu için verdiğiniz puanı lütfen, o kurgunun sıra puan değeri ile çarparak verilen kısma yazınız.
1	Teknoloji	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10x8=80
2	Sosyal Medya	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	9x4=36
3	Yalnızlık	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	8x3=24
4	Bilgi	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	7x9=63
5	İletişim	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	6x10=60



6	Boş Zaman Değerlendirme	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5x2=10
7	Sağlık Bozukluğu	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4x1=4
8	Alışveriş	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	7x3=21
9	Miskinlik	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2x2=4
10	Yardım	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1x9=9
AÇIKLAMA													
1	Lütfen “İnternet” kelimesinin çağrıştırdıklarını aklınıza geldiği sırayla yazınız.												
2	Anlamadığınız noktaları lütfen sorunuz.												

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki veriler, Bursa'nın Kestel ve Gürsu ilçelerinde bulunan 8 farklı ortaöğretim okulundan toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrenciler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenim görmek ve daha önce internet kullanmış olmak koşulları ile çalışmaya katılmayı kabul edenlerden seçilmiştir. Seçilen öğrenciler, COVID-19 kapsamındaki kısıtlamalar sebebiyle okul psikolojik danışmanları tarafından telefonla aranarak araştırma kapsamında bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrimiçi RFG'nin nasıl doldurulacağı konusunda okul psikolojik danışmanları tarafından aranarak öğrencilere destek sunulmuştur. Yapılan bu bilgilendirmede öğrencilere Tablo 1'de yer alan Örnek Repertory Grid Görüşme Formu'nun çevrimiçi hâli link olarak gönderilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden “*internet*” denilince akla geliş sırasına göre kelime ya da kelime grubu yazmaları ve bu kelime ya da kelime gruplarının her biri için 1-10 arasında puanlama yapmaları istenmiştir. Yapılan bilgilendirmenin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda öğrencilerden geri bildirim alınmıştır. Her bir öğrenci, RFG formunda belirtilen şekilde internete ilişkin 10 adet bilişsel kurgu üretmiştir. Bu kapsamda 15'i kız, 8'i erkek olmak üzere toplamda 23 katılımcıdan veri toplanmıştır.

Bu araştırma Kestel Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Kestel RAM) çalışanlarından oluşan araştırmacılar tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020) kapsamında ve Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 28.05.2021 tarihli ve 2021/05 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.



Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen 23 verinin 3'ü tekrar ve anlamsız ifadeler sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Veri setindeki ifadeler kontrol edilerek, yazım ve noktalama hataları giderilmiştir. Veri seti uygun hâle getirildikten sonra ilk aşamada araştırmanın olgusu tanımlanmıştır. Araştırmanın olgusu, katılımcıların internet kavramına ilişkin bilişsel algıdır. Her bir katılımcı internet denince akla geliş sırasına göre çağrışımlarını belirlemiş olup her bir çağrışım için 1 ile 10 arasında puanlama yapılmıştır. Daha sonra tüm katılımcılara ait bilişsel kurgu gruplarının ortalama puanları saptanmıştır. Bilişsel kurgu gruplarının ortalama puanları, katılımcıların ürettiği her bir bilişsel kurgunun sıra değeriyle çarpılarak oluşturduğu toplam puanlarının ilgili bilişsel kurgu grubundaki kurgu sayısına bölünmesiyle oluşturulmuştur. Üretilen bilişsel kurgular, içerik analizi yapılarak bilişsel kurgu gruplarına atanmıştır. Benzerliklerine göre oluşturulan kurgu grupları üç ayrı tema kapsamında değerlendirilmiştir. Temalar belirlenirken rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından iki uzmana başvurulmuş ve katılımcı cevapları katılımcılardan teyit alınarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır. Katılımcıların ortalama puanlarına bakılarak bilişsel kurgularının önem derecesi belirlenmiştir. Aynı işlem kız ve erkek katılımcıların bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması amacıyla her iki cinsiyetteki katılımcılar için tekrarlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Her bir veriye sıra numarası verilmiştir (Erkek = E, Kız = K). Araştırma kapsamında her bir katılımcıdan 10 bilişsel kurgu istendiğinden birbirini tekrarlayan ifadeler veri setinden çıkarılmıştır (n=3). Bu işlem sonrasında 20 katılımcıya ait verilerin örnek (Tablo 1) RFG'de görüldüğü gibi toplam puanları alınmıştır. Toplam puanları alınan bilişsel kurgular benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Aynı işlem hem kız hem de erkek katılımcılar için ayrı ayrı yapılmıştır. Katılımcılar tarafından üretilen 200 adet bilişsel kurgu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların İnternete İlişkin Bilişsel Kurgularının Dağılımı

Sosyal Medya ve İletişim (İnternet Kullanım Amacı)			
[1] Twitter 32	[5] Sosyal Medya 21	[12] İletişim 90	[16] Instagram 60
[1] Facebook 56	[7] İletişim 60	[13] Facebook 20	[16] Facebook 6
[1] Telegram 15	[7] Sosyal Medya 36	[13] Instagram 27	[16] Twitter 12
[1] Instagram 72	[8] İletişim 48	[13] İletişim 4	[16] Whatsapp 25
[1] Snapchat 3	[8] Sosyal Medya 60	[13] Paylaşım 8	[16] Tiktok 2
[2] Sosyal Medya 50	[9] İletişim 100	[13] Sosyal Medya 30	[17] Sosyal Ağ 30
[2] Sosyalleşmek 12	[9] Sosyal medya 10	[13] Whatsapp 24	[17] Instagram 45
[2] Whatsapp 72	[9] Instagram 80	[14] Instagram 63	[17] Sosyal Medya 100
[3] Haberleşme 64	[10] Paylaşım 30	[14] Whatsapp 45	[17] Whatsapp 15
[3] Sosyal Medya 50	[10] Sosyal Medya 70	[14] Twitter 18	[18] Sosyal Medya 100
[3] İletişim 63	[11] İletişim 50	[14] Facebook 72	[20] İletişim 72
[5] Haberleşme 10	[11] Sosyal Medya 21	[16] İletişim 80	[20] Sosyal Medya 16
Olumsuz Etki (İnternet Kullanım Biçimi)			
[2] Eleştiri 2	[7] Yalnızlık 24	[11] Bağımlılık 8	[20] Bilgi Kirliliği 48
[3] Sanal 30	[7] Miskinlik 4	[18] Asosyallik 14	[20] Vakit Kaybı 56
[5] Sanal 36	[7] Sağlık Bozukluğu 4	[18] Yalnızlık 10	
[5] Zarar 5	[9] Sanal 50	[20] Güvenlik Açığı 10	
Kolaylaştırma ve Fırsat (İnternet Kullanım Biçimi)			
[3] Özgürlük 36	[7] Boş Zaman Değ. 10	[11] Her Şey 5	[19] Her Şey 80
[4] Sağlık 54	[7] Yardım 9	[11] Şans 12	[19] Hayat 21
[5] Yarar 36	[9] Her Bilgiye Erişim 60	[18] Her Şey50	[19] Zaman 54
[6] Her Şey 10	[9] Dünya 40	[19] Genel 50	[20] Yaşam 90
Gündem (İnternet Kullanım Amacı)			
[8] Haber 81	[11] Gündem 20	[12] Haber 36	[16] Haber 14
[10] Haber 48			
Eğlence ve Hobi (İnternet Kullanım Amacı)			
[1] YouTube 81	[4] Oyun 28	[10] Oyun 40	[16] Youtube 45
[1] Müzik 8	[4] Resim 70	[10] Film 100	[16] Oyun 56
[2] Müzik 14	[6] Eğlence 40	[12] Eğlence 8	[18] Google Play 6
[2] Oyun 21	[6] Oyun 64	[12] Oyun 15	[18] Youtube 81
[2] İzlemek 30	[8] Dizi, Film 32	[12] Sanat 16	[19] Film 16
[2] Gezinmek 30	[8] Eğlence 21	[14] Oyun 90	[19] Eğlence 54
[3] Manga 18	[8] Fotoğraf 48	[14] YouTube 27	[19] Zevk 40
[4] Tarif 5	[8] Oyun 35	[15] Oyun 63	[19] Oyun 28
[4] Film 25	[9] Oyun 30	[15] Proteus 45	[20] Eğlence 64
[4] Müzik 45	[9] Eğlence 70	[15] YouTube 42	
Eğitim ve Araştırma (İnternet Kullanım Amacı)			
[1] E-Kitap 30	[6] Araştırma 90	[10] Ödev 20	[15] Google Earth 30



[1] Google 100	[6] Bilgi 60	[11] Öğrenme 10	[15] Sanal Müze 16
[1] Uzaktan Eğitim 48	[6] Öğrenmek 90	[11] Derslere Katılma 30	[15] Yandex 20
[2] Ders 24	[6] Google 70	[12] Bilgilenme 100	[15] Araştırma 10
[2] Araştırma 40	[7] Bilgi 63	[12] Ders 60	[16] EBA 18
[3] Bilgi 45	[8] Okul 20	[12] Sınav 30	[17] Uzman 4
[4] Ders 64	[8] EBA 9	[13] EBA 12	[18] Google Çeviri 35
[4] Matematik 18	[9] Ders 20	[13] Zoom 16	[18] Faydalı Bilgiler 40
[5] Eğitim 18	[9] Bilgi 90	[14] Google 24	[18] Google 64
[5] Araştırma 100	[10] Araştırma 40	[14] Ders 81	[18] Harita 6
[5] Bilgi 80	[10] Bilgi 50	[15] EBA 72	[19] Bilgi 90
[5] Öğrenme 90	[10] Ders 90	[15] Google 40	
Donanım ve Erişim (İnternete Erişim Aracı)			
[3] Teknoloji 56	[7] Teknoloji 80	[14] Telefonu 9	[17] Program 12
[3] Bilgisayar 14	[11] Bilgisayar 25	[14] Bilgisayar 54	[17] Bilgisayar 35
[3] Modem 8	[11] Teknoloji 45	[15] Wifi 60	[17] Yazılım 40
[5] Teknoloji 49	[13] Bağlantı 32	[17] Bilgisayar 8	[19] Telefon 10
[6] Uygulamalar 18	[13] İnternet 28	[17] Bilişim 20	[20] Hız 36
Alışveriş (İnternet Kullanım Amacı)			
[4] Marka 3	[6] Alışveriş 24	[10] Alışveriş 8	[20] Para 35
[4] Alışveriş 32	[7] Alışveriş 21	[12] Alışveriş 42	[20] İş 24
[6] Sipariş 15	[8] Alışveriş 50	[12] Bankacılık 10	

Not. Bilişsel kurguların başında bulunan köşeli parantez içerisindeki sayı katılımcı numarasını, sonundaki sayı ise katılımcılara ait bilişsel kurgunun puanını göstermektedir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar toplamda 200 adet bilişsel kurgu üretmiştir. Bu kurgular benzerliklerine göre gruplandırıldığında 8 farklı bilişsel kurgu grubu saptanmıştır. Bu bilişsel kurgu grupları üretilen bilişsel kurgu sıklığına göre; *Sosyal Medya ve İletişim (48)*, *Eğitim ve Araştırma (47)*, *Eğlence ve Hobi (39)*, *Donanım ve Erişim (20)*, *Olumsuz Etki (14)*, *Alışveriş (11)*, *Kolaylaştırma ve Fırsat (16)* ve *Gündem (5)* olarak sıralanmıştır. Üretilen sekiz bilişsel kurgu grubu (1) İnternet Kullanım Amacı, (2) İnternete Erişim Aracı ve (3) İnternet Kullanım Biçimi şeklinde temalara ayrılmıştır. Katılımcıların internete ilişkin oluşturdukları bilişsel kurgu gruplarının önem derecesini tespit etmek için ilgili grupta üretilen toplam bilişsel kurgu puanlarının aynı gruptaki toplam bilişsel kurgu sayılarına bölünmesi sonucunda ağırlıklı ortalamalar elde edilmiş olup Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3
Katılımcıların İnternete İlişkin Bilişsel Kurgularının Önem Düzeyi

Katılımcı	Sosyal Medya ve İletişim	Olumsuz Etki	Kolaylaştırma ve Fırsat	Gündem	Eğlence ve Hobi	Eğitim ve Araştırma	Donanım ve Erişim	Alışveriş								
1K	5	178	-	-	-	-	-	-	2	89	3	178	-	-	-	-
2K	3	134	1	2	-	-	-	-	4	95	2	64	-	-	-	-
3K	3	177	1	30	2	90	-	-	1	18	1	45	3	78	-	-
4K	-	-	-	-	-	-	-	-	5	173	2	82	-	-	2	35
5K	2	31	2	41	1	36	-	-	-	-	4	288	1	49	-	-
6K	-	-	-	-	1	10	-	-	2	104	4	310	1	18	2	39
7K	2	96	3	32	2	19	-	-	-	0	1	63	1	80	1	21
8K	2	108	-	-	-	-	1	81	4	136	2	29	-	-	1	50
9K	3	190	1	50	2	100	-	-	2	100	2	110	-	-	-	-
10K	2	100	-	-	-	-	1	48	2	140	4	200	-	-	1	8
11K	2	71	1	8	2	17	1	20	-	0	2	40	2	70	-	-
12K	1	90	-	-	-	-	1	36	3	39	3	190	-	-	2	52
13K	6	113	-	-	-	-	-	-	-	0	2	28	2	60	-	-
14K	4	198	-	-	-	-	-	-	2	117	2	105	2	63	-	-
15K	-	-	-	-	-	-	-	-	3	150	6	188	1	60	-	-
16K	6	185	-	-	-	-	1	14	2	101	1	18	-	-	-	-
17K	4	190	-	-	-	-	-	-	-	0	1	4	5	115	-	-
18K	1	100	2	24	1	50	-	-	2	87	4	145	-	-	-	-
19K	-	-	-	-	-	-	-	-	4	138	-	-	1	10	-	-
20K	2	88	3	114	5	295	-	-	1	64	1	90	1	36	2	59
Top.	48	2049	14	301	16	617	5	199	39	1551	47	2177	20	639	11	264
Ort.		42.69		21.5		38.56		39.80		39.77		46.32		31.95		24.00

Not. S: Bilişsel Kurgu Sayısı, P: Bilişsel Kurgu Puanı, K: Katılımcı, Ort.: Ortalama, Top.: Toplam

Katılımcıların cevaplarıyla oluşturulan internete ilişkin bilişsel kurgu gruplarının Tablo 3'teki aritmetik ortalamalarına bakıldığında katılımcıların internete ilişkin bilişsel kurgu gruplarının önem sırasına göre öncelikli bilişsel kurgu gruplarının *Eğitim ve Araştırma* ($\bar{x}=46.32$) ile *Sosyal Medya ve İletişim* ($\bar{x}=42.69$) olduğu görülmektedir. Yine ortalamalar dikkate alındığında katılımcıların *Olumsuz Etki* ($\bar{x}=21.5$) ve *Alışveriş* ($\bar{x}=24.00$) bilişsel kurgu gruplarını daha az önceledikleri görülmektedir.



Bu araştırmada katılımcılara ait bilişsel kurguların önem derecelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu kapsamda kız katılımcıların bilişsel kurgu gruplarına göre ürettikleri bilişsel kurgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Kız Katılımcıların İnternete İlişkin Bilişsel Kurgularının Dağılımı

Sosyal Medya ve İletişim (İnternet Kullanım Amacı)			
[1] Twitter 32	[2] Whatsapp 72	[7] Sosyal Medya 36	[10] Sosyal Medya 70
[1] Facebook 56	[3] Haberleşme 64	[8] İletişim 48	[11] İletişim 50
[1] Telegram 15	[3] Sosyal Medya 50	[8] Sosyal Medya 60	[11] Sosyal Medya 21
[1] Instagram 72	[3] İletişim 63	[9] İletişim 100	[12] İletişim 90
[1] Snapchat 3	[5] Haberleşme 10	[9] Sosyal medya 10	
[2] Sosyal Medya 50	[5] Sosyal Medya 21	[9] Instagram 80	
[2] Sosyalleşmek 12	[7] İletişim 60	[10] Paylaşım 30	
Olumsuz Etki (İnternet Kullanım Biçimi)			
[2] Eleştiri 2	[5] Zarar 5	[7] Miskinlik 4	[9] Sanal 50
[3] Sanal 30	[7] Yalnızlık 24	[7] Sağlık Bozukluğu 4	[11] Bağımlılık 8
[5] Sanal 36			
Kolaylaştırma ve Fırsat (İnternet Kullanım Biçimi)			
[3] Özgürlük 36	[6] Her Şey 10	[9] Her Bilgiye Erişim 60	[11] Şans 12
[4] Sağlık 54	[7] Boş Zaman Değ. 10	[9] Dünya 40	
[5] Yarar 36	[7] Yardım 9	[11] Her Şey 5	
Gündem (İnternet Kullanım Amacı)			
[8] Haber 81	[10] Haber 48	[11] Gündem 20	[12] Haber 36
Eğlence ve Hobi (İnternet Kullanım Amacı)			
[1] YouTube 81	[4] Tarif 5	[8] Dizi, Film 32	[10] Film 100
[1] Müzik 8	[4] Film 25	[8] Eğlence 21	[12] Eğlence 8
[2] Müzik 14	[4] Müzik 45	[8] Fotoğraf 48	[12] Oyun 15
[2] Oyun 21	[4] Oyun 28	[8] Oyun 35	[12] Sanat 16
[2] İzlemek 30	[4] Resim 70	[9] Oyun 30	
[2] Gezinmek 30	[6] Eğlence 40	[9] Eğlence 70	
[3] Manga 18	[6] Oyun 64	[10] Oyun 40	
Eğitim ve Araştırma (İnternet Kullanım Amacı)			
[1] E-Kitap 30	[5] Eğitim 18	[7] Bilgi 63	[10] Ödev 20
[1] Google 100	[5] Araştırma 100	[8] Okul 20	[11] Öğrenme 10
[1] Uzaktan Eğitim 48	[5] Bilgi 80	[8] EBA 9	[11] Derslere Katılma 30
[2] Ders 24	[5] Öğrenme 90	[9] Ders 20	[12] Bilgilenme 100
[2] Araştırma 40	[6] Araştırma 90	[9] Bilgi 90	[12] Ders 60

[3] Bilgi 45	[6] Bilgi 60	[10] Araştırma 40	[12] Sınav 30
[4] Ders 64	[6] Öğrenmek 90	[10] Bilgi 50	
[4] Matematik 18	[6] Google 70	[10] Ders 90	
Donanım ve Erişim (İnternete Erişim Aracı)			
[3] Teknoloji 56	[3] Modem 8	[6] Uygulamalar 18	[11] Bilgisayar 25
[3] Bilgisayar 14	[5] Teknoloji 49	[7] Teknoloji 80	[11] Teknoloji 45
Alışveriş (İnternet Kullanım Amacı)			
[4] Marka 3	[6] Sipariş 15	[7] Alışveriş 21	[10] Alışveriş 8
[4] Alışveriş 32	[6] Alışveriş 24	[8] Alışveriş 50	[12] Alışveriş 42
[12] Bankacılık 10			

Not. Bilişsel kurguların başında bulunan köşeli parantez içerisindeki sayı katılımcı numarasını, sonundaki sayı ise katılımcılara ait bilişsel kurgunun puanını göstermektedir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere kız katılımcıların her biri 10 adet olmak üzere toplamda 120 adet internete ilişkin bilişsel kurgu üretmiştir. Bu bilişsel kurgu grupları üretilen bilişsel kurgu sıklığına göre; *Eğitim ve Araştırma (30)*, *Sosyal Medya ve İletişim (25)*, *Eğlence ve Hobi (25)*, *Kolaylaştırma ve Fırsat (10)*, *Olumsuz Etki (9)*, *Alışveriş (9)*, *Donanım ve Erişim (8)* ve *Gündem (4)* olarak sıralanmıştır. Kız katılımcıların internete ilişkin oluşturdukları bilişsel kurgu gruplarının önem derecesini tespit etmek için ilgili grupta üretilen toplam bilişsel kurgu puanlarının aynı gruptaki toplam bilişsel kurgu sayılarına bölünmesi sonucunda ağırlıklı ortalamalar elde edilmiş olup Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kız Katılımcıların İnternete İlişkin Bilişsel Kurgularının Önem Düzeyi

Katılımcı	Sosyal Medya ve İletişim	Olumsuz Etki	Kolaylaştırma ve Fırsat	Gündem	Eğlence ve Hobi	Eğitim ve Araştırma	Donanım ve Erişim	Alışveriş
1K	5	178	-	-	-	-	-	-
2K	3	134	1	2	-	-	-	-
3K	3	177	1	30	2	90	-	-
4K	-	-	-	-	-	-	-	2
5K	2	31	2	41	1	36	-	-
6K	-	-	-	-	1	10	-	-
7K	2	96	3	32	2	19	-	-
8K	2	108	-	-	-	1	81	4



9K	3	190	1	50	2	100	-	-	2	100	2	110	-	-	-	-
10K	2	100	-	-	-	-	1	48	2	140	4	200	-	-	1	8
11K	2	71	1	8	2	17	1	20	-	0	2	40	2	70	-	-
12K	1	90	-	-	-	-	1	36	3	39	3	190	-	-	2	52
Top.	25	1175	9	163	10	272	4	185	25	894	30	1599	8	295	9	205
Ort.		47.00		18.11		27.20		46.25		35.76		53.30		36.88		22.78

Not. S: Bilişsel Kurgu Sayısı, P: Bilişsel Kurgu Puanı, K: Katılımcı, Ort.: Ortalama, Top.: Toplam

Katılımcılara ait Tablo 5'teki internete ilişkin bilişsel kurgu grupları incelendiğinde, *Eğitim ve Araştırma* ($\bar{x}=53.30$) bilişsel kurgu grubunun kız katılımcılar için en önemli bilişsel kurgu grubu olduğu görülmektedir. Bunu *Sosyal Medya ve İletişim* ($\bar{x}=47.00$) ile *Gündem* ($\bar{x}=46.25$) bilişsel kurgu grupları takip etmektedir. Ayrıca *Olumsuz Etki* ($\bar{x}=18.11$) ve *Alışveriş* ($\bar{x}=22.78$) bilişsel kurgu gruplarının kız katılımcılar için en az önem derecesine sahip olan bilişsel kurgu grupları olduğu görülmektedir.

Erkek katılımcıların internete ilişkin bilişsel kurgu dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Erkek Katılımcıların İnternete İlişkin Bilişsel Kurgularının Dağılımı

Sosyal Medya ve İletişim (İnternet Kullanım Amacı)			
[13] Facebook 20	[14] Instagram 63	[16] Facebook 6	[17] Sosyal Medya 100
[13] Instagram 27	[14] Whatsapp 45	[16] Twitter 12	[17] Whatsapp 15
[13] İletişim 4	[14] Twitter 18	[16] Whatsapp 25	[18] Sosyal Medya 100
[13] Paylaşım 8	[14] Facebook 72	[16] Tiktok 2	[20] İletişim 72
[13] Sosyal Medya 30	[16] İletişim 80	[17] Sosyal Ağ 30	[20] Sosyal Medya 16
[13] Whatsapp 24	[16] Instagram 60	[17] Instagram 45	
Olumsuz Etki (İnternet Kullanım Biçimi)			
[18] Asosyallık 14	[20] Güvenlik Açığı 10	[20] Bilgi Kirliliği 48	[20] Vakit Kaybı 56
[18] Yalnızlık 10			
Kolaylaştırma ve Fırsat (İnternet Kullanım Biçimi)			
[18] Her Şey 50	[19] Her Şey 80	[19] Zaman 54	[20] Yaşam 90
[19] Genel 50	[19] Hayat 21		
Gündem (İnternet Kullanım Amacı)			
[16] Haber 14			
Eğlence ve Hobi (İnternet Kullanım Amacı)			
[14] Oyun 90	[15] YouTube 42	[18] Youtube 81	[19] Oyun 28



[14] YouTube 27	[16] Youtube 45	[19] Film 16	[20] Eğlence 64
[15] Oyun 63	[16] Oyun 56	[19] Eğlence 54	
[15] Proteus 45	[18] Google Play 6	[19] Zevk 40	
Eğitim ve Araştırma (İnternet Kullanım Amacı)			
[13] EBA 12	[15] Google 40	[16] EBA 18	[18] Harita 6
[13] Zoom 16	[15] Google Earth 30	[17] Uzman 4	[19] Bilgi 90
[14] Google 24	[15] Sanal Müze 16	[18] Google Çeviri 35	
[14] Ders 81	[15] Yandex 20	[18] Faydalı Bilgiler 40	
[15] EBA 72	[15] Araştırma 10	[18] Google 64	
Donanım ve Erişim (İnternete Erişim Aracı)			
[13] Bağlantı 32	[14] Bilgisayar 54	[17] Bilişim 20	[17] Yazılım 40
[13] İnternet 28	[15] Wifi 60	[17] Program 12	[19] Telefon 10
[14] Telefonu 9	[17] Bilgisayar 8	[17] Bilgisayar 35	[20] Hız 36
Alışveriş (İnternet Kullanım Amacı)			
[20] Para 35	[20] İş 24		

Not. Bilişsel kurguların başında bulunan köşeli parantez içerisindeki sayı katılımcı numarasını, sonundaki sayı ise katılımcılara ait bilişsel kurgunun puanını göstermektedir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere erkek katılımcıların her biri 10 adet olmak üzere toplamda 80 adet internete ilişkin bilişsel kurgu üretmiştir. Bu bilişsel kurgu grupları üretilen bilişsel kurgu sıklığına göre; *Sosyal Medya ve İletişim (23)*, *Eğitim ve Araştırma (17)*, *Eğlence ve Hobi (14)*, *Donanım ve Erişim (12)*, *Kolaylaştırma ve Fırsat (6)*, *Olumsuz Etki (5)*, *Alışveriş (2)* ve *Gündem (1)* olarak sıralanmıştır. Erkek katılımcıların internete ilişkin oluşturdukları bilişsel kurgu gruplarının önem derecesini tespit etmek için ilgili grupta üretilen toplam bilişsel kurgu puanlarının aynı gruptaki toplam bilişsel kurgu sayılarına bölünmesi sonucunda ağırlıklı ortalamalar elde edilmiş olup Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Erkek Katılımcılara Ait Bilişsel Kurguların Görece Önem Düzeyi

Katılımcı	Sosyal Medya ve İletişim	Olumsuz Etki	Kolaylaştırma ve Fırsat	Gündem	Eğlence ve Hobi	Eğitim ve Araştırma	Donanım ve Erişim	Alışveriş								
1E	6	113	-	-	-	-	-	-	0	2	28	2	60	-	-	
2E	4	198	-	-	-	-	-	-	2	117	2	105	2	63	-	-
3E	-	-	-	-	-	-	-	-	3	150	6	188	1	60	-	-



4E	6	185	-	-	-	-	1	14	2	101	1	18	-	-	-	-
5E	4	190	-	-	-	-	-	-	-	0	1	4	5	115	-	-
6E	1	100	2	24	1	50	-	-	2	87	4	145	-	-	-	-
7E	-	-	-	-	-	-	-	-	4	138	-	-	1	10	-	-
8E	2	88	3	114	5	295	-	-	1	64	1	90	1	36	2	59
Top.	23	874	5	138	6	345	1	14	14	657	17	578	12	344	2	59
Ort.		38.00		27.60		57.50		14.00		46.93		34.00		28.67		29.50

Not. E: Erkek Katılımcı, S: Bilişsel Kurgu Sayısı, P: Bilişsel Kurgu Puanı, Ort.: Ortalama, Top.: Toplam

Tablo 7 incelendiğinde erkek katılımcılar için internete ilişkin en önemli bilişsel kurgu grubunun *Kolaylaştırma ve Fırsat* ($\bar{x}=57.50$) olduğu görülmektedir. Bunu *Eğlence ve Hobi* ($\bar{x}=46.93$) ile *Sosyal Medya ve İletişim* ($\bar{x}=38.00$) bilişsel kurgu grupları takip etmektedir. Erkek katılımcıların en az önem verdikleri bilişsel kurgu grupları ise sırasıyla *Gündem* ($\bar{x}=14.00$) ve *Olumsuz Etki* ($\bar{x}=27.60$) grupları olduğu saptanmıştır.

Tablo 8

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları İnternete İlişkin Bilişsel Kurguların Karşılaştırılması

Bilişsel Kurgu Grubu	Kız			Erkek			
	\bar{x}	K.S	K.P	Bilişsel Kurgu Grubu	\bar{x}	K.S	K.P
1-Eğitim ve Araştırma	53.30	30	1599	1-Kolaylaştırma ve Fırsat	57.50	6	345
2-Sosyal Medya ve İletişim	47.00	25	1175	2-Eğlence ve Hobi	46.93	14	657
3-Gündem	46.25	4	185	3-Sosyal Medya ve İletişim	38.00	23	874
4-Donanım ve Erişim	36.88	8	295	4-Eğitim ve Araştırma	34.00	17	578
5-Eğlence ve Hobi	35.76	25	894	5-Alışveriş	29.50	2	59
6-Kolaylaştırma ve Fırsat	27.20	10	272	6-Donanım ve Erişim	28.67	12	344
7-Alışveriş	22.78	9	205	7-Olumsuz Etki	27.60	5	138
8-Olumsuz Etki	18.11	9	163	8-Gündem	14.00	1	14

Not. Kısaltmalar: K.S: Kurgu Sayısı, K.P: Kurgu Puanı

Tablo 8 incelendiğinde cinsiyete göre bilişsel kurgu gruplarının önem derecelerinin farklılaştığı görülmektedir. Kız katılımcılar internete ilişkin en önemli bilişsel kurgu grubu olarak *Eğitim ve Araştırmayı* ($\bar{x}=53.30$), erkek katılımcılar ise *Kolaylaştırma ve Fırsatı* ($\bar{x}=57.50$) görmüşlerdir. Bunu kız katılımcılarda *Sosyal Medya ve İletişim* ($\bar{x}=47.00$) ile *Gündem* ($\bar{x}=46.25$) bilişsel kurgu grupları takip ederken erkek katılımcılarda ise *Eğlence ve Hobi* ($\bar{x}=46.93$) ile *Sosyal Medya ve İletişim* ($\bar{x}=38.00$) bilişsel kurgu grupları takip etmektedir. Kız katılımcılar için en önemsiz bilişsel kurgu

grubu *Olumsuz Etki* ($\bar{x}=18.11$) ile *Alışveriş* ($\bar{x}=22.78$) iken erkek katılımcılarda ise *Gündem* ($\bar{x}=14.00$) ve *Olumsuz Etki* ($\bar{x}=27.60$) bilişsel kurgu grubudur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gören ortaöğretim öğrencilerinin internete ilişkin bilişsel kurgularının belirlenmesi ve bu kurgularının cinsiyete göre karşılaştırmasının yapıldığı araştırmada katılımcıların internete ilişkin bilişsel kurguları, sekiz farklı gruba ayrılmıştır. Bu bilişsel kurgu grupları; “*Sosyal Medya ve İletişim*”, “*Kolaylaştırma ve Fırsat*”, “*Eğlence ve Hobi*”, “*Eğitim ve Araştırma*”, “*Donanım ve Erişim*”, “*Alışveriş*”, “*Olumsuz Etki*” “*Gündem*” olarak belirlenmiştir. Belirlenen bilişsel kurgu grupları incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarının (1) internet kullanım amaçları, (2) internete erişim araçları ve (3) interneti kullanma biçimleri konusunda üç açıdan çıkarım yapmaya olanak sağladığı görülmektedir. Nitekim alanyazındaki internet konulu araştırmalar incelendiğinde bu araştırmada olduğu gibi internet kullanım amaçları (Günlü ve Ceyhan, 2017; Lin ve Yu, 2008), internete erişim araçları ve internetin olumsuz kullanımına (Baltacı vd., 2021; Vigna-Taglianti vd, 2017) odaklanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma ilk olarak katılımcıların internet kullanım amaçları hakkında fikir vermektedir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların interneti “*Sosyal Medya ve İletişim*”, “*Eğlence ve Hobi*”, “*Eğitim ve Araştırma*”, “*Alışveriş*” ve “*Gündem*” gibi beş farklı amaçla kullandıkları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik internet konulu araştırmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu nedenle bulgular ergenler ile yapılan araştırma sonuçları ile tartışılmıştır. Kaşıkçı ve arkadaşlarının (2014) yaptıkları araştırmada ergenlerin interneti okul işlerini gidermek, video izlemek, oyun oynamak, sosyal medyada gezinmek, mesajlaşmak ve gündemi takip etmek amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Benzer bir şekilde Uzun ve Bulut Özek (2020) bu araştırmada olduğu gibi ergen gruplar arasında daha özel bir konumda olan zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin interneti film ve dizi izleme, müzik dinleme, oyun oynama ve mesajlaşma amaçları ile kullandıklarını raporlamıştır. Yine Aksoy ve Ünübol (2021) eğlence amaçlı internet kullanımı oranının yüksek olduğunu saptamıştır. Bu açıdan ilgili araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında paralellik bulunmaktadır. Araştırma kapsamında belirlenen bilişsel kurgular ikinci olarak katılımcıların internete erişim



araçları konusunda da bilgi sağlamıştır. Donanım ve Erişim bilişsel kurgu grubunda yer alan bilişsel kurgular incelendiğinde bunların daha çok internete erişim olanakları ile internete bağlanma araçları ve bu araçların teknik donanımları (telefon, bilgisayar, modem, wifi, hız gibi.) ile ilgili olduğu görülmektedir. Alanyazında ergenlerin internete erişim aracı olarak en fazla telefonları tercih ettikleri bilinmektedir (Günlü ve Ceyhan, 2017). Kolaylaştırma ve Fırsat ile Olumsuz Etki bilişsel kurgu grupları ise interneti kullanma biçimine yönelik bilgiler sağlamaktadır. Özellikle internetin olumlu ve olumsuz kullanımını alanyazında sıkça araştırılan bir konu olarak güncelliğini sürdürmektedir. Günlü ve Ceyhan (2017) ergenler üzerinde yürüttükleri nitel araştırmalarında internetin olumlu ve olumsuz etkilerinin ifade edilmesini sağlamışlardır. Aynı araştırmada internetin olumsuz etkisinin boşa zaman harcamak olarak ifade edildiğini aktarmışlardır.

Bu araştırma kapsamında ayrıca internete ilişkin belirlenen bilişsel kurguların önem derecesi incelenmiştir. Katılımcıların *Eğitim ve Araştırma* ($\bar{x}=46.32$) ile *Sosyal Medya ve İletişim* ($\bar{x}=42.69$) bilişsel kurgu gruplarını diğer bilişsel kurgu gruplarına göre öncelikleri saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim Adedeji ve arkadaşları (2021) ergenler üzerinde yürüttükleri bir araştırmada ergenlerin %41,2'sinin sosyal medya kullandıklarını raporlamışlardır. Henkoğlu ve arkadaşları (2015), öğrencilerin interneti büyük oranda bilgiye erişim amacıyla kullandıklarını aktarmışlardır. Benzer şekilde Fortson ve arkadaşları (2007) da internetin %41 gibi büyük bir oranda akademik amaçlarla kullanıldığını saptamışlardır. Aynı araştırmada bu durumun, özellikle derslerin internet tabanlı olarak yürütülmesinden kaynaklanabileceği yorumu yapılmıştır. Yapılan bu yorum, bu araştırma için de geçerli olabilir. Özellikle COVID-19 salgını kapsamında eğitim ve öğretimin internet aracılığıyla yürütülmesi, derslerin uzaktan eğitim yoluyla işlenmesi katılımcılar tarafından eğitim ve araştırma bilişsel kurgu grubunun öncelikli görülmesine yol açtığı düşünülebilir. Ayrıca eğitimle ilgili birçok materyale internet yoluyla ulaşıyor olması da bu bilişsel kurgu grubunun katılımcılar tarafından öncelikli olarak belirlenmesini sağlamış olabilir.

Araştırmaya dâhil edilen tüm katılımcıların en az önem verdikleri bilişsel kurgu gruplarının ise *Olumsuz Etki* ($\bar{x}=21.50$) ve *Alışveriş* ($\bar{x}=24.00$) olduğu belirlenmiştir.



Yapılan araştırmalar, internetin ergenler tarafından olumlu olarak algılandığı gibi olumsuz olarak da algılandığını ortaya koymuştur (Günlü ve Ceyhan, 2017). Araştırma kapsamında olumsuz etki bilişsel kurgu grubunda *vakit kaybı, bilgi kirliliği, bağımlılık, yalnızlık ve sağlık bozukluğu* gibi bilişsel kurguların üretildiği görülmektedir. Bu kurguların özellikle problemlili internet kullanımı ve internet bağımlılığı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına dâhil olan bir işitme engelliler grubu ile yapılan çalışmada işitme engelli ortaöğretim öğrencilerinin problemlili internet kullanımları ile sosyalleşme düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Aktaş, 2017). Yao ve Zhong (2014) internetin olumsuz ve aşırı kullanımının yalnızlık duygusuna yol açtığını; Özdemir (2016) bireylerin internet kullanarak bilgi kirliliğine katkıda bulduklarını ve bilgi kirliliğinden etkilendiklerini; Baltacı ve arkadaşları (2021) ise internetin problemlili kullanımının psiko-sosyal sağlık sorunlarına yol açtığını belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Vigna-Taglianti ve arkadaşları (2017) internetin olumsuz kullanımı ile yalnızlık ve sağlık problemleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Ayrıca Günlü ve Ceyhan (2017) ergenlerin internetin olumsuz etkisini “boşa zaman harcamak” şeklinde betimlediklerini bulmuşlardır. Bu kaynaklar değerlendirildiğinde internetin olumsuz etkisinin varlığı yadsınamaz. Ancak bu çalışmada Olumsuz Etkinin bilişsel kurgu grubunun katılımcıları için son sırada yer alması katılımcıların internetin olumsuz etkilerinden daha çok, olumlu etkilerine odaklandıklarını işaret edebilir. Bu çalışmada katılımcıların internete ilişkin bir diğer kurgu grubu ise alışveriş bilişsel kurgu grubudur. Özellikle internetten alışveriş son yıllarda araştırmacıların gündeminde yer alsa da (Şahin ve Topal, 2019; Uğur, 2016; Yörük ve Dündar, 2011) ergenlerin internetten alışverişlerine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Alışveriş bilişsel kurgu grubunun sonlarda yer alması, ergenlik döneminde bulunan katılımcıların bağımsız satın alma davranışlarının henüz tam olarak oluşmaması ve alışverişlerinin ebeveynleri tarafından karşılanmasına bağlanabilir.

Bu çalışmanın amaçlarından biri de katılımcıların internete ilişkin bilişsel kurgu gruplarının cinsiyete göre karşılaştırılmasıdır. Kız katılımcılar Eğitim ve Araştırma, Sosyal Medya ve İletişim ile Gündem bilişsel kurgu gruplarını öncelerken; erkek katılımcılar Kolaylaştırma ve Fırsat, Eğlence ve Hobi ile Sosyal Medya ve İletişim bilişsel kurgu gruplarını öncelermişlerdir. Bu bulgudan hareketle Sosyal Medya



ve İletişim bilişsel kurgu grubunun katılımcılarda cinsiyete bağlı olmaksızın öncelendiği görülmektedir. Ancak kız katılımcıların erkek katılımcılara göre Sosyal Medya ve İletişim bilişsel kurgu grubundan aldıkları ortalama puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu alanyazındaki cinsiyete ilişkin karşılaştırmalara dayanan sonuçlarla tutarlıdır (Aktan, 2018; Güney ve Taştepe, 2020; Yüksel-Sahin ve Öztoprak, 2019). Erkek katılımcılarda Eğlence ve Hobi, kız katılımcılarda ise Eğitim ve Araştırma bilişsel kurgu grubunun daha öne çıktığı görülmektedir. Li ve Kirkup (2017), erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha fazla oyun oynadığını belirlemişlerdir. Yüksel ve Baytemir (2010) erkeklerin kızlara göre daha fazla eğlence amaçlı internet kullandığını raporlamışlardır. Weiser (2000) yaptığı araştırmada erkeklerin eğlence ve hobi amaçlı, kadınların ise daha çok eğitim amaçlı internet kullandıklarını tespit etmiştir. Joiner ve arkadaşları (2012) internet ile ilgili on yıllık karşılaştırmalı araştırmalarında erkeklerin kızlara göre daha fazla eğlence ve oyun amaçlı internet kullandığını belirlemişlerdir. Lin ve Yu (2008) Tayvan’da yürüttükleri araştırmalarında kız ve erkekler arasında cinsiyete ilişkin farklılıklar saptamış olup kızların bilgi aramak için, erkeklerin ise oyun oynamak için internet kullandığını tespit etmişlerdir. Alanyazındaki internet kullanımına ilişkin cinsiyete dayalı bu farklılıkların bireylerin bilişsel kurgularının şekillenmesine de yansıdığı görülmektedir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak verilerin toplanması aşamasında COVID-19 kısıtlamaları nedeniyle uzaktan eğitim gören öğrencilere yönelik okul psikolojik danışmanları telefonla aranarak bilgilendirmede bulunulmuştur. Bu durum araştırmada veri toplama sürecini olumsuz etkilemiş olabilir. İkinci olarak çalışma grubunu kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırma, bu özel grupla yapılan çalışmaların yetersizliği nedeniyle ilgili grubun gelişim dönemi özellikleri kapsamında normal eğitime devam eden ergenler üzerinde yapılan araştırma sonuçları ile tartışılmıştır. Ancak Üdücü (2019) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına dâhil olan öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerle yaptığı bir araştırmada her iki grubun internet bağımlılığı puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla internete ilişkin algıların kaynaştırma öğrencileri ile normal eğitime devam eden öğrencilerin bilişsel kurgularının benzerlikler taşıdığı sonucuna varılabilir. Ayrıca 2020 yılında başlayan COVID-19 salgınının toplumsal yaşamda bıraktığı etkiler öğrencilerin bilişsel kurgu



gruplarını etkilemiş olabilir. Bu araştırmanın sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin internete ilişkin bilişsel kurguları “*Sosyal Medya ve İletişim*”, “*Kolaylaştırma ve Fırsat*”, “*Eğlence ve Hobi*”, “*Eğitim ve Araştırma*”, “*Donanım ve Erişim*”, “*Alışveriş*”, “*Olumsuz Etki*” ile “*Gündem*” şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların internete ilişkin bilişsel kurgu grupları önem derecesi cinsiyete göre farklılaşmıştır. Araştırma kapsamında kız öğrenciler, Eğitim ve Araştırma, Sosyal Medya ve İletişim ile Gündem bilişsel kurgu gruplarını öncelerken; erkek öğrenciler Kolaylaştırma ve Fırsat, Eğlence ve Hobi ile Sosyal Medya ve İletişim gruplarını önclemiştir. Buradan hareketle okullarda verilecek bilinçli ve sağlıklı internet kullanımına ilişkin eğitimler bu bulgu gözetilerek planlanabilir.

Bu araştırma kapsamında internete ilişkin üretilen bilişsel kurgu grupları incelendiğinde katılımcıların interneti kolaylaştırıcı, eğitim ve öğretime yardımcı, sosyalleşme, gündemi takip etme ve keyifli vakit geçirme aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Bu da bizi, internetin katılımcılar tarafından olumlu bir olgu olarak değerlendirildiği düşüncesine ulaştırabilir. Bu çalışmada internete ilişkin üretilen bilişsel kurgu gruplarından olan Olumsuz Etki bilişsel kurgu grubunun katılımcılar tarafından önem derecesine göre son sıralarda yer alması şaşırtıcıdır. Bu durumun nedenlerine yönelik yapılacak araştırmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca hem normal eğitime devam eden ergenlerin hem de kaynaştırma uygulaması ile eğitimlerine devam eden öğrencilerin dâhil edildiği karşılaştırmalı araştırmaların yapılması her iki grup arasındaki internete ilişkin bilişsel kurguların farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak adına faydalı olabilir.



Kaynakça

- Adedeji, P., Godwin-Ewu, P., O. Irinoye, O. ve Ewu, G. (2021). Internet access and use of social media among adolescents in selected secondary schools in ile-ife, nigeria. *Journal of Health Informatics in Developing Countries*, 15(1), 1-15.
- Aksoy, F. ve Ünübol, H. (2021). Ergenlerde internet bağımlılığı ile şema mekanizmaları arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 103–113. <https://doi.org/10.51982/bagimli.806920>
- Aktan, E. (2018). Sosyal medya ve sosyal kaygı: sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 35–53. <https://doi.org/10.18094/josc.397272>
- Aktan, O., Budak, Y. ve Botabekovna, A.B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4), 1520-1538.
- Aktaş, T. (2017). *İşitme engelli lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Ayas, T. ve Horzum M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-57.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2013). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim*, 6(1), 5-22.
- Balkan, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar-internet bağımlılığı ve aile fonksiyonları arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 6(1), 231-239.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. ve Yılmaz, E. (2021). Problemleri internet kullanımında güncel bir risk faktörü: Covid-19 pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97-121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503>
- Batıgün D. A ve Hasta D (2010). İnternet bağımlılığı: yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219.



- Bölükbaş, K., ve Yıldız, M. C. (2005). İnternet kullanımında kadın-erkek eşitsizliği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 103-113.
- Burr, V., King, N. ve Butt, T. (2012). Personal construct psychology methods for qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(4), 341-355. <https://doi.org/10.1080/13645579.2012.730702>
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(02)00004-3)
- Ceyhan, A. A., ve Ceyhan, E. (2014). Problemlı internet kullanım ölçeğinin ergenlerde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 15(2), 56-64.
- Cottrell, N., Denaro, & Emmerton, L. (2013). Exploring beliefs about heart failure treatment in adherent and nonadherent patients: use of the repertory grid technique. *Patient Preference and Adherence*, 7, 141-150. <https://doi.org/10.2147/ppa.s40725>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(00\)00041-87](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(00)00041-87)
- Dilber, Y. (2020). Okullarda Kapsayıcı Eğitim. Ataseven, U. (Ed.), 21. *Yüzyılda eğitimde dönüşüm ve okullar içinde* (209-239. ss.). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations) (Congress Book)*, 460-473.
- Easterby-Smith, M. (1980). The design, analysis and interpretation of repertory grids. *International Journal of Man-Machine Studies*, 13, 3-24.



- Fortson, B. L., Scotti, J. R., Chen, Y.-C., Malone, J., & Del Ben, K. S. (2007). Internet use, abuse, and dependence among students at a Southeastern Regional University. *Journal of American College Health*, 56(2), 137–144. <https://doi.org/10.3200/jach.56.2.137-146>
- Gök, G. ve Erba, E. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- Görmez, A. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2017). Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 15-28.
- Grubbs, J. B., Volk, F., Exline, J. J. ve Pargament, K. I. (2013). Internet pornography use: Perceived addiction, psychological distress, and the validation of a brief measure. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 41(1), 83-106. <https://doi.org/10.1080/0092623x.2013.842192>
- Güney, M. ve Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190.
- Güney, M. ve Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190. <https://doi.org/10.46971/ausbid.757713>
- Günlü, A. ve Ceyhan, A. A. (2017). Investigating adolescents' behaviors on the internet and problematic internet usage: . addicta: . *The Turkish Journal on Addictions*, 4(1). <https://doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0016>
- Henkoğlu, H., Mahiroğlu, A. ve Keser, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişim aracı olarak internete yaklaşımları: betimleyici bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 72-110. <https://doi.org/10.17569/tojq.01897>
- Joiner, R., Gavin, J., Brosnan, M., Cromby, J., Gregory, H., Guiller, J., Maras, P. ve Moon, A. (2012). Gender, internet experience, internet identification, and internet anxiety: a ten-year followup. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(7), 370–372. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0033>



- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 169-176.
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 25-40.
- Kargın, T., Acarlar, F ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76. DOI: https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kaşıkçı, N. D., Çağıltay, K., Karakuş, T. ve Kurşun, E. C. Ogan. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-233.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. NY: Norton
- Köse, E. (2015). Bilimsel araştırma modelleri. Kıncal, R. Y. (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (99–122. ss.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köse, E. (2015). Bilimsel araştırma modelleri. Kıncal, R. Y. (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (99–122. ss.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ladikli, N. ve Ziyalar N. (2021). Cinsiyet perspektifinden risk alma davranışı ve internet bağımlılığı. *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 76-90.
- Li, N. ve Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers & Education*, 48(2), 301–317. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.007>
- Lin, C. H., ve Yu, S. F. (2008). Adolescent Internet usage in Taiwan: eExploring gender differences. *Adolescence*, 43(170), 317–331.
- Marsh, E. J. ve Rajaram, S. (2019). The digital expansion of the mind: implications of internet usage for memory and cognition. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.11.001>



- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kılavuz kitapçığı.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2020). Rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf
- Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13–29. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(99\)00049-7](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(99)00049-7)
- Nakayama, H., Ueno, F., Mihara, S., Kitayuguchi, T. ve Higuchi, S. (2020). Relationship between problematic Internet use and age at initial weekly Internet use. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(1), 129–139. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00009>
- Ng, B. D. ve Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the Internet and Online Gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 8(2), 110-113. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.110>
- Özdemir, Ş. (2016). Individual Contributions to Infollution (Information Pollution): Trust and Share. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 7(2), 22-33.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Problemlili internet kullanımı olan ergenlerin internet kullanımına ilişkin duygu ve görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1022-1055. <https://doi.org/10.26466/opus.419667>
- Özvatan, Ö. (2021). *Özel eğitim merkezine devam eden öğrencilerde teknoloji kullanımı ve internet bağımlılığının incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi.
- Şahin, H. ve Topal, B. (2019). Tüketicilerin internetten alışveriş davranış tercihlerini etkileyen faktörlerin araştırılması: Kütahya örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 314-328.

- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Subrahmanyam, K. ve Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119-146. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0006>
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 041–057. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000086
- Sülün, K. ve Girli, A. (2016). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-24.
- Tan, F. B. ve Hunter, M. G. (2002). The Repertory Grid Technique: A method for the study of cognition in information systems. *Mis Quarterly*, 26(1), 39-57. <https://doi.org/10.2307/4132340>
- Tanhan, F. (2013). Repertory grid görüşme tekniğine dayalı olarak okul psikolojik danışmanlarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 186-197.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BTbt) kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Üdücü, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış 10- 16 yaş arası öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Uğur, U. (2016). İnternet kullanıcılarının online alışveriş ilgilenim düzeyleri: Sivas ili örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 392-403.



- Uzun, S. ve Bulut Özek, M. (2020). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları ve ebeveyn görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 59-72.
- Vigna-Taglianti, F., Brambilla, R., Priotto, B., Angelino, R., Cuomo, G., ve Diecidue, R. (2017). Problematic internet use among high school students: Prevalence, associated factors and gender differences. *Psychiatry Research*, 257, 163–171. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.07.039>
- Wang, C.-W., Chan, C. L. W., Mak, K.-K., Ho, S.-Y., Wong, P. W. C. ve Ho, R. T. H. (2014). Prevalence and correlates of video and internet gaming addiction among Hong Kong adolescents: a pilot study. *The Scientific World Journal*, 2014, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/874648>
- Wang, T.-H. ve Cheng, H.-Y. (2019). Problematic Internet use among elementary school students: prevalence and risk factors. *Information, Communication & Society*, 24(2), 219–240. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2019.1645192>
- Weiser, E. B. (2000). Gender differences in internet use patterns and internet application preferences: a two-sample comparison. *CyberPsychology & Behavior*, 3(2), 167–178. <https://doi.org/10.1089/109493100316012>
- Yao, M. Z. ve Zhong, Z. (2014). Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164–170. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.08.007>
- Yörük, D. ve Dündar, S. (2011). Tüketicilerin internetten alışveriş yapma olasılıklarının lojistik regresyon yöntemiyle tahmini. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 25 (10. Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu Özel Sayısı), 451-462.
- Young, K. S. (2004). Internet Addiction. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402–415. <https://doi.org/10.1177/0002764204270278>
- Yüksel-Sahin, F. ve Öztoprak, Ö. (2019). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin benlik saygısına göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (Özel Sayı), 363–377. <https://doi.org/10.21733/ibad.613902>



Summary

The Internet is a technology that connects many computers around the world through networks and makes it easier for people to access information (Bölükbaş, & Yıldız, 2005). This technology, which was used only with computers in the past, has been integrated into different devices over time and its prevalence has increased. It is possible to find traces of the internet, which is used in a wide age range today, in all areas of life due to the convenience it provides in terms of accessing information (Ayas, & Horzum, 2013; Wang & Cheng, 2019). In addition to the many opportunities that the Internet offers us, it can also negatively affect the lives of individuals depending on the way it is used. Whether individuals are affected positively or negatively by the Internet depends on the purpose and how they use the Internet. For this reason, learning individuals' perceptions of the concept of the internet can provide an important clue about how they use the internet. Individuals' perceptions of the concept are related to cognitive constructs (Karadağ, 2011). Cognitive constructs are defined as the process of associating an event, concept or attitude with their own experiences and existing knowledge (Tanhan, 2018).

The cognitive constructs of individuals can be effective in shaping their daily lives. When the literature is examined, research related to the internet mostly focused on high school students and university students, and these studies were generally conducted in relational screening model. These studies are important in terms of revealing the concepts related to internet use. However, no research has been found that examines individuals' perceptions of the Internet in their inner world. In this respect, revealing the cognitive constructs of the individual regarding the internet may contribute to the determination of the direct or indirect factors affecting the internet use behavior. In addition, in the studies on the concept of the Internet, the studies of students who continue their education by integrating the study group are insufficient. In this context, this research aims to determine the cognitive constructs of high school students who are educated through inclusion, based on the cognitive structure theory (Kelly, 1955). It is thought that the findings to be obtained as a result of the research will contribute to the development of programs that include healthy internet use for adolescents in the important risk group. In addition, since this study was conducted with



students with special educational needs in terms of the study group, it is unique because of its contribution to increase the inclusiveness of existing preventive programs.

In this study, phenomenological (phenomenological) design, one of the qualitative research methods, was used. Qualitative research is a type of research that involves the interpretation of personal interpretations based on subjective experiences realistically and holistically with a scientific approach (Aydın, 2018; Köse, 2015). Whereas the phenomenological pattern is a qualitative research approach that reveals in depth how individuals experience an event, situation or concept (phenomenon) (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). The study group of this research consisted of high school students studying in the Kestel and Gürsu districts of Bursa province in the 2020-2021 academic year and continuing their education through mainstreaming/inclusive. The criterion sampling method was used in the selection of the participants included in the study group of the research. Students who stated that they used the internet at home before fulfilled the criterion of participation in the study, and 15 female and 8 male students selected from among these students formed the study group.

The data obtained within the scope of this research were collected by using the Repertory Grid Form (RepGrid, RFG), which is the methodological extension of Kelly's (1955) Personal Structure Theory. RepGrid is a cognitive mapping technique that tries to describe how people think about phenomena in their world and can be designed differently by researchers (Easterby-Smith, 1980; Tan & Hunter, 2002).

The produced cognitive constructs were assigned to cognitive construct groups according to their similarities. Then, the average scores of cognitive fiction groups of all participants were determined. The average scores of the cognitive fiction groups were formed by multiplying the rank value of each cognitive fiction produced by the participants and dividing the total scores formed by the number of fictions in the relevant cognitive fiction group. The degree of importance of cognitive constructs was determined by looking at the average scores of the participants. The same process was repeated for the participants of both genders to compare the cognitive construct groups of the male and female participants.



After the analysis, eight cognitive construct groups of the participants were formed. These cognitive fiction groups were determined as Social Media and Communication, Education and Research, Entertainment and Hobby, Equipment and Access, Negative Effect, Shopping, Facilitation and Opportunity, and Agenda. The importance of cognitive construct groups obtained from the participants differed according to gender. The most important cognitive construct groups for female participants are Education and Research, Social Media and Communication and Agenda; the most important cognitive construct groups for male students were found to be Facilitation and Opportunity, Entertainment and Hobby, and Social Media and Communication. The least significant cognitive construct groups for female participants were Shopping by Negative Effect; for male students, the least important cognitive construct groups were determined as Agenda Negative Effect. When the cognitive fiction groups produced for the internet are examined within the scope of this research, it can be concluded that the participants see the internet as a facilitator, a helper in education and training, a means of socializing, following the agenda, and having a pleasant time. The findings were discussed with similar research results and various suggestions were presented.



ÇEVİRİMİÇİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMADA YAŞANAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şebnem ASLAN¹, Gözde AKŞAB², Kübra KORKMAZ³, Fulya TÜRK⁴, Zeynep HAMAMCI⁵

¹ Uzm. Psk. Dan., Kıbrıs İlkokulu, Gaziantep, Türkiye, sebnemaslan@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0001-9939-3059>

² Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Gaziantep, Türkiye, gaksab@gantep.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5755-2496>

³ Uzm. Psk. Dan., Ertuğrul Gazi İlkokulu, Gaziantep, Türkiye, pskdankubrakorkmaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8208-2673>

⁴ Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul, Türkiye, fulya.turk@medeniyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1896-8418>

⁵ Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Gaziantep, Türkiye, hamamci@gantep.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3678-9387>

* Bu çalışma 20-21 Mayıs 2021 tarihlerinde çevrimiçi (online) olarak yapılan 10. Üniversite Psikolojik Danışmanlığı Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Geliş Tarihi: 15/06/2021 Kabul Tarihi: 26/07/2021

Öz: Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi olarak yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamalarında yaşanan güçlükleri ortaya çıkarmak ve bu güçlüklerle başa çıkma yolları hakkında çözüm önerileri geliştirmek ve sunmaktır. Bu çalışma nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde iki ayrı çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Grup üyeleri Gaziantep Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İnsan Psikolojisi ve İletişim programlarında yüksek lisans eğitimi alan 11 gönüllü öğrencidir. Grupla psikolojik danışma uygulamaları, Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı öğ-



rencileri tarafından ileri grupla psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamında yürütülmüştür. Çevrimiçi psikolojik danışma uygulaması haftada bir oturum olmak üzere, sekiz hafta devam etmiştir. Doktora öğrencileri grupla psikolojik danışma sürecindeki her bir oturum için ilgili öğretim üyesinden süpervizyon almıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, çalışmanın yazarları tarafından hazırlanan ve katılımcıların çevrimiçi grupla psikolojik danışmaya ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlayacak üç soru kullanılmıştır. Çalışmada veriler, katılımcıların çevrimiçi olarak kendilerine gönderilen soruları yazılı cevaplandırması yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın nitel verileri, tematik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarında yaşanan güçlükler, altı ayrı tema şeklinde sınıflandırılmıştır: Bu temalar; teknolojiye bağlı yaşanan sorunlar, web kamerasıyla etkileşime dayalı yaşanan sorunlar, gizliliğin sağlanmasında yaşanan sorunlar, ısınma alıştırmaları, etkinlik ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan sorunlar, grup sürecini yürütmede yaşanan sorunlar ve diğer sorunlardır. Çalışmanın son bölümünde ise her bir güçlüğü ilişkin çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi grupla psikolojik danışma, güçlükler.



CHALLENGES OF ONLINE GROUP COUNSELLING AND POSSIBLE SUGGESTIONS

Abstract: The purpose of the current study was to reveal the challenges experienced in online group counselling practices and to develop and present solutions about ways to overcome these challenges. The study was carried out by using qualitative research design. Two separate online counselling groups were conducted in spring semester of 2020-2021. Convenience sampling method was used to select participants. The group members were eleven volunteer graduate students who have been studying in Counselling, Human Psychology and Communication graduate programs of Gaziantep University. Online counselling groups were carried out for Advanced Group Counselling Practices course by the doctoral students of Guidance and Psychological Counselling doctoral program of Gaziantep University. The online group counselling sessions had been conducted once a week for eight weeks. Furthermore, the group leaders were supervised for each session by the lecturer. In order to collect data, three questions developed by the researchers were used to enable participants to share their opinions and experiences about online group counselling. In this study, the data were collected through participants' written answers to the questions that were sent them online. The qualitative data were analyzed by using thematic analysis technique. In the present article, challenges that affected online group counselling process were classified as six different themes. These themes are technology related-challenges, challenges arising from interaction on webcam, confidentiality problems, challenges in the application process of icebreaker exercises, activities and techniques, challenges related to the management of group process, and other challenges. Finally, possible suggestions to overcome each challenge were presented.

Keywords: Online group counselling, challenges.



Giriş

Grupla psikolojik danışma 1932 yılında Moreno tarafından ortaya konmuştur. Sonraki yıllarda birçok aşamadan geçerek bireysel psikolojik danışmanın ilke, kuram, terim ve uygulamaları grup sürecine uyarlanarak sıklıkla başvurulan bir yöntem olmuştur (Naar, 1987). Bireylerin kişisel gelişimlerinin ve kişilerarası ilişkilerin iyileştirilmesini amaçlayan grupla psikolojik danışma, grup üyelerinin duygu, değer ve tutumlarının gündeme geldiği, ayrıca tüm üyelerin davranışsal amacına ulaşması yönünde çaba gösterildiği ve bir uzman tarafından gerçekleştirilen profesyonel bir yardım etme sürecidir (Voltan-Acar, 2012).

Grupla psikolojik danışma konusunda uzman olan bir lider tarafından yürütülen uygulamalarda, üyelerin yaşama dair problemleri çözmelerine yardımcı olunur (Corey, Corey ve Corey, 2016). Aynı zamanda grup üyelerinin kişilerarası ilişki becerileri kazanmaları ve grup içerisinde öğrendikleri bu becerileri günlük yaşamlarına transfer etmelerine de yardım edilir. Psikolojik danışma gruplarında üyeler çeşitli, fakat ortak sorunları paylaşırlar ve bu yönüyle grupla psikolojik danışma, toplumun bir mikrokozmosudur. Grupla psikolojik danışma sürecinde var olan grup içi yaşantılarla üyeler günlük yaşamlarındaki çatışmaları deneyimleme şansını bulurlar ve dolayısıyla bu danışma şekli, üyelere gerçekliğin bir örneğini sunar (Corey vd., 2016). Grupla psikolojik danışmanın en temel avantajlarından biri, bireysel psikolojik danışmaya göre daha ekonomik olması, daha çok danışanla bir arada çalışılabilmesidir. Bunların yanında da pek çok avantajı olduğu da alanyazında ifade edilmektedir (Ward, 2004). Bunlardan bazıları; diğer üyelerin tepki ve geribildirimlerinin pozitif etkisi, grup ortamının yeni davranışları öğrenme ve deneyimleme fırsatı sunması, yalnız olunmadığını hissettirmesi, rahatlık ve güven duygusu oluşturması ve çeşitli beklentileri karşılayabilecek geniş bir uygulama alanının bulunmasıdır (Demir ve Koydemir, 2019).

Kişiler, dâhil oldukları grubun üyeleriyle devamlı etkileşim hâlinde olduklarından, yaşadıkları sorunların birçoğunun ana sebebinin kişilerarası ilişkilerle ilgili olduğu ve bu yüzden problemlerini en etkili biçimde bir gruba dâhil olarak çözebilecekleri düşünülmektedir (Corey ve Corey, 1997). Bu nedenle grupla psikolojik danışmanın bireylere yardım sunmada oldukça etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar grupla psikolojik danışmanın bireylere öz farkındalık,



duygu düzenleme (Erden, 2015), anksiyete duyarlılığı, sıkıntıya katlanma (Forouzanfar ve Lavasani, 2018), öfke, saldırganlık (Özdemir, 2015), iyi oluş (Ümmet ve Demirci, 2017), akademik öz yeterlik (Sohrabi, Mohammadi ve Aghdam, 2013), depresyon (Hansson, Bodlund ve Chotai, 2008), özgüven, kaygı (Koutra, Katsiadrami ve Diakogiannis, 2008) ve sınav kaygısı (Zarei, Fini ve Fini, 2010) konuları üzerinde olumlu katkıları olduğunu göstermektedir.

2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 pandemisi ile birlikte yaşamdaki belirsizliğin bireylerde ve sağlık çalışanlarında süregelen psikolojik sorunlara neden olmasıyla toplumda psikolojik yardım hizmetine duyulan ihtiyaç artmıştır. Pandemi döneminde psikolojik yardım süreçlerinin sosyal mesafe ve temasın azaltılması için çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle pandemi süreciyle birlikte çevrimiçi psikolojik danışma kolay ulaşılabilir bir seçenek olması nedeniyle daha da önemli hâle gelmiştir. Terapist ile danışanları yüz yüze bir araya gelemediğinden terapistler, elektronik ortamda danışanlarına ulaşabilmek için seçenekler aramaya başlamıştır (Poyrazlı ve Can, 2020; Ulusoy ve Çelik, 2020).

Çevrimiçi psikolojik danışmanın ortaya çıkışından bu yana etkililiğine ilişkin araştırmalar alanyazında kendine yer bulmuştur. Zeren (2017), çevrimiçi psikolojik danışmada yüz yüze psikolojik danışmadaki gibi danışan ve terapist arasında terapötik bağın kurulduğunu ve danışanın çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışma hizmetinden doyum alma düzeyinin benzer olduğunu ifade etmiştir. Zeren, Yılmaz ve Duy'un (2017) çalışmasında danışana sağlanan çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışma hizmetlerinin, danışanların öznel ve psikolojik iyi oluşları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışma hizmetinden yararlanan danışanların memnuniyetlerinin benzer ve yüksek olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Zeren'in (2015) bir başka çalışması da çevrimiçi psikolojik danışma sürecinden faydalanmaya yönelik danışan memnuniyetinin yüz yüze psikolojik danışmadan yararlanan danışanlar kadar yüksek olduğunu göstermiştir.

Yurt içi çalışmalarda elde edilen bulguları destekler biçimde Murphy, Parnass, Mitchell, Hallett, Cayley ve Seagram'ın (2009) çalışması, çevrimiçi psikolojik danışma hizmetinin danışanlar tarafından yüz yüze psikolojik danışma hizmeti kadar memnun edici ve etkili bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Brown (2012) da



çalışmasının sonucunda, çevrimiçi psikolojik danışmadan yararlanan danışanların bu hizmeti kullanmaktan memnun olduklarını ortaya koymuştur. Kilroe (2010) çevrimiçi psikolojik danışmadan yararlanan danışanların, aldıkları psikolojik danışma hizmetine ilişkin görüşlerini, algılarını ve düşüncelerini araştırdığı çalışmasında, danışanların tamamına yakınının çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik olumlu görüş ve memnuniyete sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Preschl, Maercker ve Wagner'ın (2011) çalışmasında 25 katılımcı yüz yüze, 28 katılımcı çevrimiçi psikolojik danışmadan yararlanmıştır. Çalışma sonucunda terapötik ilişkinin kurulmasına ilişkin çevrimiçi psikolojik danışma ve yüz yüze psikolojik danışma arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mallen (2005) ise danışanların çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti alırken daha rahat terapötik ilişki kurabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Leibert, Archer, Munson ve York'un (2006) çalışmasında da gündelik yaşamlarında internete daha fazla zaman ayıran kişilerin çevrimiçi psikolojik danışmayı daha çok kullandıkları, çevrimiçi psikolojik danışmadan yararlanan danışanların çevrimiçi psikolojik danışmadan ve çevrimiçi psikolojik danışmanla kurulan ilişkiden anlamlı düzeyde memnun oldukları ortaya konulmuştur.

Grupla psikolojik danışma konusunda alanyazındaki bilgilerin çoğu yüz yüze sürdürülen grupla psikolojik danışma süreçlerinden elde edilmiştir (Kozlowski ve Holmes, 2014). Grup üyelerinin birbirlerini görmelerine olanak sağlayan internet uygulamalarıyla yürütülen grupla psikolojik danışma süreci, grup lideri ve üyelerin aynı odada buldukları yüz yüze grupla psikolojik danışma sürecine oldukça benzer olduğu düşünülse de bazı yönlerden farklılaştığı da bilinmektedir. Çevrimiçi grupla psikolojik danışmada yaşanabilecek en önemli güçlüklerden biri, yüz yüze grupla psikolojik danışmanın gerçekleştirildiği ve herkesin tüm fiziksel özellikleriyle var olduğu ortam yerine, ekrandan iletişimin gerçekleştirilmesi olabilir (Weinberg, 2020). Bu durum, göz teması kurulamamasına ve grup üyelerinin beden dilindeki ipuçlarının anlaşılmasına neden olduğundan önemli bir sorun olarak ifade edilmektedir (Weinberg, 2020; Wong, Mok, Wong, Thia, Chan ve Tang, 2021). Yaşanabilecek diğer güçlükler ise üyelerin oturlara evden katılması nedeniyle gizliliğin sağlanmadığından şüphe duymaları, yüz yüze psikolojik danışma ile benzer biçimde grupla bağ kurma beklentilerinin olması, ancak çevrimiçi psikolojik danışmada aidiyet ve bağlılık hislerinin daha uzun zamanda oluşması, üyelerin oturlara geç bağlanması, grup liderinin çevrimiçi grupla psikolojik danışma yardımı sunabilmek için özel bir eğitimi bulunmayışı olabilir



(Kozlowski ve Holmes, 2014; Weinberg, 2020; Weinberg ve Rolnick, 2020; Wong vd., 2021).

Alanyazında çevrimiçi bireyle psikolojik danışmaya ilişkin çalışmalar bulunmasına rağmen, çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Yalnızca yurt dışında Meier (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, iş stresi yaşayan katılımcılara yönelik bir çevrimiçi destek grubu gerçekleştirilmiştir. Araştırmada grup üyeleri, çevrimiçi destek grubu sürecinde grup liderinin varlığı ve grup içinde tartışılan konuların çeşitliliğine ilişkin yüksek düzeyde bir memnuniyet bildirmiştir. Grup üyeleri evden katılabildikleri için rahat olduklarını ve çevrimiçi destek grubundaki mahremiyetten memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

COVID-19 pandemi süreciyle birlikte çevrimiçi grup terapisi konusunda uygun araştırmalara ve uygulamada kullanılacak birtakım ilkelere duyulan ihtiyaç daha da önem kazanmıştır (Weinberg, 2020). Özellikle çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecinde nelerin farklı yapılması gerektiği, önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır (Weinberg ve Rolnick, 2020). Bu nedenle bu çalışmada ileri grupla psikolojik danışma dersi kapsamında COVID-19 pandemisi nedeniyle Zoom programı üzerinden çevrimiçi olarak yürütülen grupla psikolojik danışma süreci grup üyelerinin bakış açısından değerlendirilmiştir. Böylece bu çalışmada çevrimiçi grupla psikolojik danışmada yaşanan güçlükleri ortaya koymak ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma ile uygulama sürecinde yaşanan sorunların grup üyelerinin bakış açısından sunulmasının ve bundan sonraki çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamaları için çözüm önerileri geliştirilmesinin ileride yapılacak çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında yaşanan güçlükleri ve olası çözüm yollarını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma gözlem, doküman analizi ve görüşme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alınması amacıyla nitel bir sürecin yürütüldüğü bir araştırma çeşididir (Yıldırım, 1999). Bu nitel araştırmada iki doktora öğrencisi tarafından iki farklı çevrimiçi psikolojik danışma grubu yürütülmüştür. Çevrimiçi grupla psikolojik danışma



süreci her hafta bir oturum olmak üzere sekiz haftada gerçekleştirilmiştir. Doktora öğrencileri tarafından yürütülen çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecinde her oturum için süpervizyon desteği sağlanmıştır. Çalışma grubu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İnsan Psikolojisi ile İletişim üzerine tezsiz yüksek lisans eğitimlerine devam eden ve süreçte başka bir psikolojik yardım almayan 11 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında sekiz hafta boyunca çevrimiçi grupla danışmaya devam eden üyelere grup sürecinin tamamlanmasının ardından, yazarlar tarafından hazırlanan üç soru yine çevrimiçi olarak grup üyelerine gönderilmiş ve çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin görüşleriyle deneyimlerini yazmaları istenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan formda aşağıda yer alan sorulara yer verilmiştir:

1. Çevrimiçi grupla psikolojik danışma oturumlarında sürecin çevrimiçi olmasından kaynaklanan hangi sorunları fark ettiniz?
2. Size göre çevrimiçi grupla psikolojik danışmanın avantajları nelerdir?
3. Size göre çevrimiçi grupla psikolojik danışmanın dezavantajları nelerdir?

Bu araştırmada form yoluyla grup üyelerinin çevrimiçi grupla danışmaya ilişkin görüşleri ve deneyimleri elde edilmiştir. Elde edilen görüş nitel verilerinin sistematik bir biçimde ve öne çıkan belli temalar çerçevesinde okuyucuya sunulması amacıyla tematik analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Tematik analiz, nitel verilerin kodlamasının gerçekleştirildiği bir analiz sürecidir. Bu kodlar belli temalardan oluşan bir liste veya birbirleriyle ilişkili özellikler şeklinde olabilmektedir (Boyatzis, 1998). Ayrıca tematik analiz üzerinde çalışılan konunun anlaşılmasında hangi temaların önemli olduğunu da göstermektedir (Daly, Kellehear ve Gliksmann, 1997, akt; Harper ve Thompson, 2012). Bu çalışmada kodlamaların yapılması için doldurulan formlar grup liderleri tarafından tekrar tekrar okunmuş, her bir sorunun yanıtları karşılaştırılmış, benzer veya tekrarlayan öğeler tespit edilmiştir. Tespit edilen bu benzer ve ortak ifadeler gruplandırılarak kodlar hâline getirilmiştir. Grup üyelerinin ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan ve belli temalara dayanan bu kodlar; teknoloji, web kamerasıyla etkileşim, gizliliğin sağlanması, ısınma alıştırmaları, etkinlik ve tekniklerin uygulanması, grup sürecini yürütme ve diğer sorunlardır. Bu kodların oluşturulmasıyla birlikte sorunlar uygun olan kod kapsamında ele alınmıştır. Grup üyelerinin görüş ve deneyimlerine dayanan sorunlar okuyucuya bir düzen içerisinde sunulmuş ve alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır.



Bulgular

Çevrimiçi Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarında Yaşanan Güçlükler

Günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelen internet, özellikle son yıllarda ruh sağlığı hizmetlerinin sunulmasında sıkça kullanılmaya başlanmıştır. 2019 yılının son aylarından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi ile birlikte ruh sağlığı hizmetlerinin çevrimiçi olarak verilmesi daha da önemli hâle gelmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada pandemi sürecinde çevrimiçi olarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarında grup liderlerinin bakış açısından yaşanan sorunlara ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yer verilmiştir. Buna göre sorunlar altı başlık şeklinde sıralanabilir: *Teknolojiye bağlı yaşanan sorunlar, web kamerasıyla etkileşime dayalı yaşanan sorunlar, gizliliğin sağlanmasında yaşanan sorunlar, ısınma alıştırmaları, etkinlik ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan sorunlar, grup sürecini yürütmede yaşanan sorunlar ve diğer sorunlar.*

1. Teknolojiye bağlı yaşanan sorunlar

Grup liderinin veya grup üyelerinin internet bağlantılarının zayıf olması, grupla psikolojik danışma oturumlarından kopmalarına ve oturuma tekrar katılım sağlayana kadar geçen sürede gruptaki paylaşımları duyamamalarına neden olmuştur. Bu durum, grup liderinin veya üyelerin oturuma odaklanmalarını güçleştirmiş, gruptan duygusal olarak uzaklaşmalarına ve kendilerini gruba ait hissedememelerine neden olmuştur.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında teknolojiye bağlı yaşanan başka bir sorun ise üyelerin kamera ve mikrofonlarıyla ilgilidir. Çevrimiçi grupla psikolojik danışma süreci başlamadan önce sürecin sağlıklı bir biçimde ilerlemesi için bilgilendirilmiş onam formu ile üyelerden her oturum öncesinde mikrofon ve kameralarını kontrol etmeleri, kendi isteklerine göre onları açıp kapatmalarını istenmiştir. Bu konuda bilgilendirilme yapılmış olmasına rağmen bazı üyelerin kamera ve mikrofonlarında sorunla karşılaşmıştır ve kendi istekleri doğrultusunda kamera ve mikrofonlarını açıp kapatan üyelerin bulunduğu görülmüştür. Bu durum grupla etkileşimi olumsuz etkilemiş, üyelerin iletişimlerini kesintiye uğratmasına neden olmuştur.



2. Web kamerasıyla etkileşime dayalı yaşanan sorunlar

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında üyeler birbirlerinin ve grup liderinin yalnızca baş ve omuzlarını web kamerası aracılığıyla küçük bir ekranda görebilmektedir. Bu durum üyelerin birbirlerinin fiziksel özelliklerini tanımaları, jest ve mimiklerini anlamlandırmaları konusunda sorun oluşturmuştur. Bu durum grup lideri kadar üyelerin de birbirlerini tam olarak anlamalarında sorun teşkil etmektedir. Çünkü küçük bir ekrandan üyelerin birbirlerinin duygularını anlamaları ve fark etmeleri zor olabilmektedir. Web kamerasının etkileşimde ortaya çıkardığı bu sorunlar; üyelerin kendilerini açmalarını, gruba güven duymalarını ve kendilerini gruba ait hissetmelerini olumsuz etkilemiştir.

Çevrimiçi gerçekleşen oturumlarda web kamerasıyla etkileşime dayalı yaşanan başka bir sorun ise üyelerin cep telefonlarıyla oturumlara katılmayı daha çok tercih etmeleridir. Cep telefonları ile oturumlara katılan üyelerin görüntüleri bilgisayarla katılanlara oranla daha küçük olmaktadır. Bilgisayardan bağlanan üyelerin görüntüleri yatay ve geniş bir açığa sahipken, telefondan bağlanan üyelerin görüntüleri dikey ve dar bir açığa sahip olmaktadır. Üyelerin bilgisayarla dâhi katılsalar etkileşimde sorun yaratan küçük görüntüleri cep telefonu ile katıldıklarında bu sorunu ve olumsuz etkilerini daha da artırmıştır. Bununla birlikte üyelerin cep telefonlarını ellerinde tutmalarına bağlı olarak istemli veya istemsiz şekilde ellerini hareket ettirmeleri görüntü kalitesini düşürmüştür ve bu da dikkat dağıtıcı bir unsur hâline gelmiştir.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında üyeler ve grup lideri fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı için grup liderinin kontrol ve müdahale edemediği bazı durumlar ortaya çıkmıştır. Kural olarak belirlenmesine rağmen bazı üyeler oturum sırasında bir şeyler yiyip içmişler, bilgisayardan katılan bazı üyeler cep telefonlarıyla ilgilenmişlerdir. Bu noktada yüz yüze grupla danışmadan farklı olarak bu sorunlar yaşanmıştır. Çevrimiçi uygulamalarda grup liderinin kontrol edemediği bir başka durum, oturumlarda yaşanan erken ayrılmalardır. Çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecinde oturum tamamlanmadan (90 dakika bitmeden), bilgilendirme yapmaksızın kendi isteği doğrultusunda erken ayrılan üye sorunuyla karşılaşmıştır.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında fiziksel bir grup ortamı olmadığı için üyeler oturumlara nereden katılacaklarına, arkalarına hangi görüntüyü



alacaklarına kendileri karar vermiştir. Arka planda farklı efektler, uygulamalar kullanma ya da evin farklı farklı bölümlerinden katılma durumunda üyelerin arka planları diğer üyelerin dikkatini çekmiştir. Bu da bazen paylaşımlara odaklanmayı güçleştirmiştir.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında web kamerasıyla etkileşime dayanan sorunlardan biri de fiziksel etkileşimin sağlanamamasıdır. Örneğin; son oturumda bir üye tüm üyelere sarılmak istediğini dile getirmiş ve bu isteğini çevrimiçi uygulamaların dezavantajı olarak yerine getirememiştir. Bu doğrultuda, üyelerin birbirlerine temas edememeleri etkileşim sorununu ortaya çıkarmıştır.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecinde üyeler grup dinamiğini ve grup birlikteliğini tam olarak hissedememişlerdir. Bu da üyelerin çevrimiçi grupla psikolojik danışma ortamını yapay olarak algılamalarına ve oturumların onlarda yarattığı olumlu etkinin kısa sürmesine sebep olmuştur. Grup üyeleri son oturumda ve soru formu yoluyla zaman zaman sürecin içine giremediklerini, kendilerini “tam bir grupla danışma ortamında gibi” hissedemediklerini ifade etmişlerdir.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında zaman zaman yoğun duygusal paylaşımlar olmuştur. Bu paylaşımlarda bulunan bazı üyeler diğer üyelerin kendilerini tam olarak anlayamadıklarını ve hislerini onlara tam anlamıyla aktaramadıklarını düşünmüş ve bu durumu grup süreci içinde paylaşmışlardır. Özellikle göz teması kuramamış olmaları, kendilerini anlaşılmamış hissetmelerine neden olmuştur. Bu doğrultuda, çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında grup etkileşiminde önemli sorunlar ortaya çıkmıştır.

3. Gizliliğin sağlanmasında yaşanan sorunlar

Danışma ilişkisinde güven en önemli unsurlardan biridir. Güven ilişkisinin kurulması için gizliliğin sağlanması gerekmektedir. Gizlilik danışanların izni, yasal ve etik gerekçeler dışında ihlal edilmemelidir (American Counseling Association [ACA], 2014). Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarına başlamadan önce grup üyeleri onam formu aracılığıyla sürecin sağlıklı bir biçimde ilerlemesini sağlayacak çeşitli konularda bilgilendirilmiştir. Bunlardan biri oturumlara katıldıkları odada kendileri dışında kimsenin olmaması gerektiği ile ilgilidir. Fakat oturumlar sırasında bazı üyelerin buldukları odalara farklı kişiler girmiş ve gizliliğin sağlanamaması



sorunuyla karşılaşmıştır. Yabancı kişilerin odaya girmesi ile çıkan sesler de ayrıca grup üyelerinin oturuma odaklanmalarını olumsuz etkilemiştir.

Oturuşlar öncesi ve sırasında grup içi gizliliğin sağlanması adına yapılan bilgilendirmeler ve hatırlatmalar daha çok üyelerin oturuma girdikleri odalarda tek bulunması gerektiğine yöneliktir. Çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecinde belirtilen durumdan farklı olarak, grup üyeleri kendi paylaşımlarının evin diğer üyeleri tarafından duyulacağı endişesi yaşamışlardır. Oturuma katıldıkları oda kapıları cam olan üyelerin dışarıdan izlenmesi, kilitli kapıların zorla açılarak içeri girilmeye çalışılması, kapı arkasından oturumda neler konuşulduğunun dinlenmeye çalışılması gibi farklı sorunlarla karşılaşmıştır. Ayrıca grup üyeleri tüm bunlar olmasa dahi evde başkalarının varlığını bildikleri için kendilerini rahat hissedememişlerdir. Belirtilen bu durumlar, grup üyelerinin daha yüzeysel paylaşımlarda bulunmalarına ve kendilerini yeterince açmamalarına neden olmuştur.

4. Isınma alıştırmaları, etkinlik ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan sorunlar

Grupla psikolojik danışma uygulamalarının farklı aşamalarında çeşitli etkinlikler kullanılarak gruptaki farkındalık, etkileşimi artırabilir, değişim yaratabilir ve yeni davranışların grup ortamı içinde denenmesine imkân sağlayabilir (Corey vd., 2016). Çevrimiçi grupla psikolojik danışma oturumlarına her üye farklı bir yerden katıldığı için fiziksel olarak yakınlık kurulmasını ve etkileşimi gerektiren çalışmalar kullanılamamıştır. Örneğin, olumsuz bir yaşantısı olan üyenin yaşadıkları fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı için canlandırılmamıştır. Oturumlarda çevrimiçi ortamda da kullanılacak çalışmalara yer verilmiş, ancak bu çalışmalar bazen üyelerin role girmelerini ve üzerinde çalışılan konuya odaklanmalarını olumsuz etkilemiştir.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecinin başında grupta güveni sağlamak için bazı ısınma alıştırmaları kullanılmıştır. Fakat üyelerin fiziksel olarak bir arada bulunmaması ısınma alıştırmalarının seçiminde kısıtlayıcı bir rol oynamıştır. Örneğin; “güven yürüyüşü” ısınma alıştırmaları olarak kullanılamamıştır. Bu nedenle çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında daha çok sözlü iletişime ve yazmaya



dayanan mektup yazma etkinlikleri, nesnelere yararlanarak duygu ve düşünceleri yansıtmaya teknikleri kullanılmıştır.

Oturlar sırasında bazı ısınma alıştırmalarıyla etkinlik ve teknikler çevrimiçi ortama uyarlanarak kullanılmıştır. Fakat bu durum, birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Örneğin; “boş sandalye” tekniğinde kamera açısı üyenin tüm görüntüsünü ekrana yansıtmaya biçimde ayarlandığında görüntüde netlik kaybolmuş, üyenin jest ve mimikleri anlaşılabilir hâle gelmiştir. Bu nedenle boş sandalye tekniği oturumlarda kullanılan kamera açısıyla yani baş ve omuz görünecek biçimde uygulanmıştır. Bu durum beden dilinden anlaşılabilir ipuçlarının görülmesini engellemiştir. “Sır çuvalı” etkinliğinin çevrimiçi ortama uyarlanarak kullanılması da süreçte birtakım sorunları ortaya çıkarmıştır. Üyeler isimli olarak yazdıkları sırlarını Whatsapp üzerinden grup liderine göndermişler, lider de rastgele her bir sırrı farklı üyeye iletmıştır. Grup liderine göre, bu etkinlik uygulanırken üyelerin yazdıkları sırları grup liderlerine göndermeleri, liderin sırları sırrın sahibine veya bir sırrı farklı iki kişiye gönderme gibi hatalar yapmadan üyelere iletilmesi oldukça zaman almıştır.

Isınma alıştırmaları, etkinlik ve tekniklerin çevrimiçi ortamda uygulanması üyelerin motivasyonlarını olumsuz etkilemiş ve çalışmalara katılımda isteksiz davranmalarına neden olmuştur. Örneğin; oturumlarda kendini açan, oturumlara çok istekli geldiğini belirten bir üye bir oturumda çalışma yapılacağı sırada çalışmaya katılmak istemediğini ve dinleyici olmak istediğini ifade eden cümleler kurmuştur. Ayrıca çevrimiçi çalışmalar üyelerin paylaşımlarıyla birbirlerine verdikleri geribildirimler doğrultusunda incelendiğinde empati kurmalarını zorlaştırmış ve bu durum zaman zaman iletişim problemlerine ve yanlış anlaşılmalara yol açmıştır.

5. Grup sürecini yürütmede yaşanan sorunlar

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarının özellikle ilk oturumlarında bazı üyelerin teknolojik bilgilerinin yeterli olmaması birtakım aksaklıklar yaşatmıştır. Üyelerin oturuma nasıl katılacaklarını, kamera ve mikrofonlarını nasıl açacaklarını bilmemeleri oturumlara geç katılmalarına sebep olmuştur. Tüm üyelerin katılım sağlamasını isteyen lider, ilgili sebeplerden dolayı katılmayan üyelere yardımcı olmaya



çalışmış fakat bu hem zaman alıcı olmuş hem de diğer üyelerin motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarının ilk oturumunda, çeşitli sebeplerden dolayı beş dakika geç kalınabileceği ve bunun tolere edilerek üyelerin oturuma katılabileceğine ilişkin grup kuralı konulmuştur. Böylelikle beş dakika geç kalmış üye, oturum başlamadan lider tarafından onaylanarak üyelerle paylaşılan linkten oturumlara katılabilmektedir. Fakat lider, oturum linkini oluştururken linkin başkalarıyla paylaşılıp yabancıların oturuma katılabileceği riskini düşünmüş ve linki üyelerin oturuma katılım isteğini kendisinin onaylayabileceği biçimde oluşturmuştur. Bu durum, lidere göre gruba odaklanıp geç kalan üyenin katılım isteğini gözden kaçırmasına ve üyenin oturuma çok daha geç dâhil olmasına neden olmuştur.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında küçük grup çalışmaları, üyelerin küçük grup odalarına atanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Örneğin; en az tanıdığı üye ile ikili eş olmayı gerektiren bir çalışmada lider önce üyelere en az kimi tanıdıklarını ve kiminle eş olacaklarını sormuş, daha sonra küçük gruplara atama işlemini tamamlamıştır. Küçük grupların bu biçimde oluşturulması daha çok zaman almıştır. Küçük gruplarla çalışmada yaşanan bir diğer sorun da Zoom üzerinden odalara atanan üyelerin onaylayarak gruplara girmeleri gerekirken onay işlemini yapmamaları ve ısınma etkinliklerine katılmamalarıdır.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında küçük grup çalışmalarına sıkça yer verilmiştir. Fakat grup lideri oturumların yapıldığı uygulamanın özelliği sebebiyle bu küçük grupları aynı anda görme veya duyma imkânına sahip olamamıştır. Lider yalnızca bir gruba dâhil olabilmemiş, dâhil olduğu grup dışındaki hiçbir grubu gözlemleyememiştir. Ayrıca küçük grup çalışmaları yine kullanılan uygulamanın özelliği sebebiyle video kaydında yer almamaktadır. Bu nedenle video kaydında olmayan bu hususlarla ilgili çalışmalarda süpervizyon da alınamamıştır.



6. Diğer sorunlar

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma oturumları başlamadan önce oturum linklerinin paylaşılması, oturum gün ve saatinin bir gün önceden üyelere hatırlatılması amacıyla WhatsApp grubu kurulmuştur. Sekiz haftalık süreç sonunda ise oturumlardaki paylaşımlar, yapılan çalışmalar gibi çeşitli sebeplerle üyelerin gruba bağlılığı oluşmuştur. Son oturumda gruba çok alıştıklarını ve her hafta bir araya gelip başkalarıyla paylaşmadıkları birçok şeyi grupla paylaştığını ifade eden üyeler grup sürecinin sonlanmasına üzülmuşler ve WhatsApp grubunun dağılmasını istememişlerdir.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarına bazı üyelerin ön yargılı katıldığı görülmüştür. Örneğin; daha önce yüz yüze psikodrama grubuna katılmış olan bir üye, oturumlarda önceki grubu ile çevrimiçi gerçekleştirilen grubu sürekli karşılaştırmıştır. Bu üyenin çevrimiçi ortamı yapay bulduğuna, kendini tam olarak ifade edemediğine ve kaygı yaşadığına, yüz yüze oturumların daha etkili olduğuna ilişkin paylaşımları çevrimiçi grup sürecine direnç geliştirdiğini göstermiştir.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt içinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmaların ise; sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalarda çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarıyla ilgili internet bağlantısında yaşanan sorunlar, oturumlara katılamayan üyelere liderin yardımcı olmaya çalışmasının oturum akışını olumsuz etkilemesi, üyelerin oturumlara odaklanma sorunu yaşamaları, uzun süre ekrana maruz kalmanın üyelere yaşattığı yorgunluk, çevrimiçi oturumlarda grup bağlılığının oluşmaması, yüksek düzeyde teknolojik bilgisi olan üyelerin güvenilirliğe ilişkin kaygı yaşamaları, çevrimiçi ortamın etkileşimi sınırlandırması, üyelerin paylaşımlarının yüzeysel olması, üyelerin çevrimiçi ortamı yapay olarak algılamaları, iletişim problemleri, göz temasının olmaması, gizliliği sağlamada yaşanan sorunlar ele alınmıştır (Amulya, 2020; Colón ve Stern, 2010; Kozlowski ve Holmes, 2014; Weinberg, 2020). Belirtilen sorunların bu çalışmada ifade edilen güçlüklerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarının son zamanlarda çok fazla tercih ediliyor olması, karşılaşılan sorunlarla başa çıkmak için çözüm yolları geliştirmeyi gerekli kılmıştır. “Çevrimiçi Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarında Yaşanan Güçlükler İçin Çözüm Önerileri” başlığı altında sorunlara ilişkin çözüm önerileri tartışılmıştır.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi olarak yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamalarında yaşanan güçlükleri ortaya çıkarmak ve bu güçlüklerle başa çıkma yolları hakkında çözüm önerileri geliştirmek ve sunmaktır. Araştırma çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarına katılan grup üyelerinin algılarından yola çıkılarak yaşanan güçlükler, altı ayrı tema şeklinde sınıflandırılmıştır: Bu temalar: teknolojiye bağlı yaşanan sorunlar, web kamerasıyla etkileşime dayalı yaşanan sorunlar, gizliliğin sağlanmasında yaşanan sorunlar, ısınma alıştırmaları, etkinlik ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan sorunlar, grup sürecini yürütmede yaşanan sorunlar ve diğer sorunlar şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmanın tartışma bölümünde çevrimiçi grupla psikolojik danışmanın beraberinde getirdiği kendine özgü sorunların hangi yöntemler kullanılarak çözülebileceği ve grup üyelerine en üst düzeyde fayda sağlanabileceği göz önünde bulundurularak belirlenmiş bazı önerilerden bahsedilecektir. Bu öneriler sorunlar için belirlenen sınıflandırmaya uygun ifade edilmiştir.

1. Teknolojiye bağlı yaşanan sorunlar için çözüm önerileri

Üyelerin ve grup liderinin internet bağlantılarının zayıf olduğu zamanda telefonlarının internetini bilgisayarlarına bağlayarak gruba katılım sağlamaları, internet kesintisi nedeniyle gruptan çıkma ve bir süre geri dönememe durumunu engelleyebilir. İnternet bağlantısının zayıflamasında interneti kullanan kişi sayısı da rol oynamaktadır. Bu nedenle grupla psikolojik danışma uygulamasının saati, üyelerin evde yalnız oldukları veya daha az kişinin evde olduğu zamana göre ayarlanabilir. Bu durum sağlanamıyorsa üye, kendisiyle aynı interneti kullanan kişilerden oturum saatleri içerisinde interneti kullanmamalarını rica edebilir.

Çevrimiçi psikolojik danışma gruplarının yardımcı bir liderle beraber yürütülmesi faydalı görülmektedir (Wong vd., 2021). Gerekli önlemler alınsa dahi grup liderinin internetinde oluşabilecek bir sorun sebebiyle zaman zaman bağlantısının kopması, grubu olumsuz yönde etkileyebilir ve duraksamalara sebep olabilir. Yardımcı bir liderin bulunması durumunda liderin internet bağlantısında bir sorun yaşanırsa yardımcı lider süreci devam ettirebilir.



Teknolojiyle ilgili yaşanan bir diğer sorun; üyelerin kamera, mikrofon, bilgisayar veya telefonlarında yaşanan bozukluklardır. Bu sorun, üyelere grupla psikolojik danışma oturumlarının çevrimiçi yapılması sebebiyle gerekli teknik donanımları sağlamalarının gruba katılmanın ön koşulu olduğu açıklanarak çözülebilir. Ayrıca üyeler telefon ekranında diğer tüm üyeleri aynı anda göremediğinden telefondan katılımları önerilmemektedir. (Weinberg ve Rolnick, 2020). Bu kapsamda bu çalışmada üyelere bilgisayar ortamından katılım göstermeleri istenmiştir. Üyeler herhangi bir teknik aksaklık oluşması durumunda kullanmak için telefonlarını da yanlarında bulundurmalıdır. Ayrıca bilgisayar ve telefonlarının şarjları tam dolu olmalıdır. Bu gibi gereklilikler üyelere açıklandıktan sonra üyeler grup kurallarına dâhil edilmelidir.

Grup dinamiğini olumsuz etkileyen bir başka sorun, üyelerin kamera ve mikrofonlarını kendi isteklerine göre açıp kapatmalarıdır. Yüz yüze grupla psikolojik danışma oturumlarında bir grup üyesinin varlığı veya yokluğu üye aktif olarak paylaşımda bulunmuyor olsa dahi apaçık fark edilmektedir. Çevrimiçi psikolojik danışma grubunun üyeleri ise gruba fark edilmeden girip çıkabileceklerini ve bu durumda diğer üyelere neden bilgisayar başından ayrıldıklarını açıklama sorumlulukları bulunduğunu bilmelidir (Kraus, Zack ve Stricker, 2004). Üyelerin habersizce oturumdan ayrılmaları grupta gündeme getirilip kurallar belirlenerek çözülebilir. Üyelerin gürültü olmadıkça mikrofonlarını kapatmamaları ve kameralarını her daim açık tutmalarına ilişkin de bir kural oluşturulabilir.

2. Web kamerasıyla etkileşime dayalı yaşanan sorunlar için çözüm önerileri

Bu çalışmada oturumlar video aracılığıyla yapılmıştır. Son yıllarda bilgisayarlardaki gelişimle birlikte video aracılığıyla kurulan iletişimin kalitesi artmıştır. Böylelikle çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamaları da çok daha yaygın hâle gelmiştir. Bu yaygınlığın sebebi kamera aracılığıyla sağlanan iletişimin gerçeğe çok yakın olmasıdır. Öte yandan web kamerasının sağladığı iletişim yüz yüze olmasına rağmen günlük yaşamda olduğu gibi kişilerin bizzat birbirleriyle görüşmesine dayanan bir iletişim değildir (Weinberg ve Rolnick, 2020).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecinde web kamerasıyla etkileşime girilmesinin de beraberinde bazı güçlükleri



getireceği düşünülebilir. Yaşanan temel sorun, kameranın yüze odaklanmasıyla üyelerin ve terapistin bedeninin tamamının görünmemesi nedeniyle beden dilini anlamada oluşmaktadır (Wong vd., 2021). Telefon, görüntüleri küçültürken beden dilini anlamlandırmayı daha da zorlaştırmaktadır. Bu sorunun çözümü için terapist danışma sürecinin gerekliliklerine göre danışanlardan bedensel duyularını anlatmalarını veya kimi zaman ekrana yaklaşıp uzaklaşarak görüntü açıklarını değiştirmelerini isteyebilir (Ogden ve Goldstein, 2020). Ayrıca grupta bir uygulama yapılırken çalışılan üye, toplantı sahibi olarak lider tarafından büyük boyutta gösterilecek biçimde uygulama üzerinden düzenleme yapılabilir. Böylece üyenin beden dili daha iyi gözlemlenerek uygulama esnasında yaşadığı duygulara dair ipuçlarına erişilebilir. Süreçte yaşanan telefon görüntüsü kaynaklı sorunlar, telefonla katılan üyelerin telefonu ellerinde tutmamaları ve sabit bir yere koyarak bağlanmaları istenerek azaltılabilir.

Çevrimiçi grup sürecinde yaşanan bir diğer zorluk; üyelerin gruba odaklanmayı engelleyen telefona bakma, bir şeyler yeme içme gibi davranışları sürecin başında bu konular grupla konuşulup grup kurallarına eklenerek çözülebilir. Bir üye yine de grup düzenini bozan davranışı gösteriyorsa grup kuralları açıkça dile getirilebilir. Çok ciddi kural ihlalleri söz konusuysa bu üye için bir sonlandırma planı oluşturulabilir (Kraus vd., 2004). Bu sonlandırma planından önce grup düzenini bozan davranışlar gösteren üye ile birebir telefon görüşmesi yapılarak durumun grup için neden önem taşıdığı açıklanıp davranışını sürdürmemesi rica edilir ve sürdürmesi durumunda gruptan ayrılmak durumunda kalabileceği hatırlatılabilir.

Üyelerin birbirleriyle hiç fiziksel temas kuramaması ve bunun eksikliğini hissetmesi konusunda yaşanan sorun, gerçek bir dokunma hissinin yerini tam olarak dolduramasa da somutlaştırma ya da hayal etme yöntemiyle üyelerin bu ihtiyacını karşılaması sağlanabilir. Örneğin; üyenin o oturumda desteğini en çok hissettiği üyeyi temsil edebileceğini düşündüğü bir nesneyi bulunduğu odadan seçmesi ve o üyeye sarıldığını hayal ederek nesneye sarılması istenebilir. Üyelerin dokunma olmadan birliktelik hislerini kuvvetlendirmek için ortak olarak sürdürebilecekleri geziye gitmek gibi bir etkinliği birlikte hayal etmeleri de istenebilir. Weinberg (2020) çalışmasında benzer bir yöntem kullanmış ve daha önce katıldığı gruplarda daire şeklinde oturmaya alıştığını, ekranda herkesi dikdörtgen içerisinde görmeye alışmasının zor olduğunu



söyleyen bir üyeden grup üyelerinin daire şeklinde oturduğunu hayal etmesini istemiştir. Bu hayali hangi üyenin onun yanında, hangisinin karşısında oturduğunu sorarak detaylandırmıştır. Bir diğer çözüm önerisi ise üyelere dokunma isteğini gerçekleştirilememenin ve aynı ortamda bulunmamanın onlara neler yaşattığı sorularak bu konunun oturumda ele alınmasının sağlanmasıdır. Böylelikle üyelere bir miktar rahatlama sağlanabilir.

Danışanların dikkatinin zaman zaman arka plandaki uyarıcılara odaklanmaları ve sürece konsantre olamamalarına ilişkin yaşanan sorunun bir sebebinin Zoom yorgunluğu olduğu düşünülebilir. Bireyler günlük hayatlarında iletişim kurdukları kişilere gözünü onlardan ayırmadan uzun süre bakmamaktadır, çünkü sürekli göz hapsinde olmak karşısındaki kişinin rahatsız olmasına neden olmaktadır. Öte yandan, video görüşmelerinde kişiler farklı ortamlarda bulunduğundan konuşulan kişiden farklı bir açıya bakılması, ona dikkat edilmediği şeklinde yorumlanma endişesini oluşturmaktadır. Ara vermeksizin ekrana bakılmasının kişide oluşturduğu yorgunluk Zoom yorgunluğu olarak tanımlanmaktadır (Fosslien ve West-Duffy, 2020). Zoom yorgunluğunun olası bir sorun olduğu göz önünde bulundurularak oturumlarda grup üyelerinin birkaç dakikalığına ekrandan uzak bir noktaya bakması istenebilir (Amulya, 2020).

Üyelerin sürece odaklanmalarını engelleyen bir unsur da diğer üyelerin arka plan olarak kullandıkları görüntüler olabilir. Yüz yüze yapılan oturumlarda genellikle terapist, psikolojik danışmanın yapılacağı ortam üzerinde kontrole sahiptir. Ofisinin mobilya ve dekorasyonunu kendisi belirler, ancak çevrimiçi grupla psikolojik danışmada bu sorumluluk danışanlardadır (Weinberg, 2020). Lider üyelere bu sorumluluklarını açıklamalıdır. Bu kapsamda üyelere grupla psikolojik danışma uygulamalarında diğer üyelerin oturumda paylaşılanlara odaklanmalarını sağlama ve dikkatlerinin dağılmasını engelleme amacıyla arkalarındaki görüntünün bir duvar gibi sade ve olabildiğince az uyarıcıya sahip olması istenebilir. Ayrıca grup lideri, uygulama üzerinden kendisinin oluşturduğu, sade ve dikkati dağıtmayacak bir arka plan uygulamasının yanı sıra tüm üyelerin bu uygulamayı kullanmasını isteyebilir. Böylece grup üyelerinin ve liderinin kendilerini aynı odadaymış gibi hissetmelerine de yardımcı olacağı düşünülmektedir.



Çevrimiçi grupla psikolojik danışmada etkili bir göz teması kurulamamakta, üyeler psikolojik danışmanın veya diğer üyelerin kendilerine bakmakta olduğunu fark edememektedir (Wong vd., 2021). Buna bağlı olarak üyeler paylaşımlarının birbirlerine tam olarak geçmediğini ve duyulmadıklarını düşünmekte ve kimi zaman anlaşılmadıklarını hissetmektedir. Wong ve diğerlerine (2021) göre bizzat görüşmenin olmadığı çevrimiçi ortamda grup liderleri çok daha aktif bir rol üstlenmelidir. Danışanların deneyimlerini ortaya çıkarma ve paylaşırma konusunda yaratıcı yöntemler kullanılmalıdır. Bu kapsamda grup liderinin gerekli yerlerde içerik ve duygu yansıtması yapması ve üyelerden biri bir paylaşımında bulunduğu diğer üyelerin tepki vermesi teşvik edilerek paylaşımında bulunan üyenin kendini anlaşılmiş hissetmesine katkıda bulunması önerilebilir. Bununla birlikte çevrimiçi uygulamalarda liderin, yüz yüze uygulamalarda gösterdiği dikkatten daha fazlasına sahip olması gereklidir. Lider çok iyi bir gözlemci olmalı, bir üyenin anlaşılmadığını hissettiğinde şimdi ve burada anlayışıyla üyenin duygularını ele almalı ve bu durumu gruba yaymalıdır. Benzer duyguların yaşandığının ortaya çıkması, üyeye yalnız olmadığını fark ettirerek grup sürecinin yararını artırabilir. Etkileşimi artırmak için konuşan kişinin görüntüsünün gerekli durumlarda büyütülerek öne çıkarılması da uygun olabilir.

Belirlenen bir diğer sorun, üyelerin çevrimiçi ortamı yapay olarak algılamasıdır. Kozlowski ve Holmes (2014) grup üyelerinin kendi evlerinde bulunmalarına rağmen başkalarıyla beraber olabilme hissine alışkın olmadıklarını, çevrimiçi olarak birbirleriyle doğal bir iletişim kuramadıklarını ve ev ortamından çevrimiçi grupla psikolojik danışmaya katılmayı fazlasıyla konforlu ve yapay bulduklarını belirtmektedir. Çevrimiçi oturumlarda yapaylığın azaltılması amacıyla yüz yüze uygulamalarda kullanıldığından daha fazla ısınma etkinliği kullanılabilir. Bir önceki oturuma ilişkin paylaşımların, son bir haftada yaşananların daha ayrıntılı paylaşılması ve buna daha çok zaman ayrılması üyelerin gruba ısınmalarına, kendilerini gruba ait hissetmelerine ve yapay ortam hissini azaltmasına yardımcı olabilir.

Lider ve süpervizöre göre, çevrimiçi ortamın yapay bulunmasının yanı sıra bu çalışmadaki çevrimiçi oturumların grup üyeleri üzerindeki etkisinin kısa sürdüğü gözlemlenmiştir. Üyeler oturum bitiminde birçok farkındalık kazandıklarını düşünseler de gelecek oturuma kadar bu farkındalıkları doğrultusunda davranışlarda



bulunamadıklarını ifade etmişlerdir. Oturum sonlandırılırken oturuma ilişkin değerlendirmeye daha çok zaman ayrılması ve daha ayrıntılı paylaşımların yapılması sağlanabilir. Böylece üyeler o oturumun kendilerine neler kattığını daha iyi fark edebilir. Ayrıca oturum sonrası üyelerin o oturumdan neler kazandığını bir kâğıda yazıp hafta içinde zaman zaman bu yazdığına bakması istenebilir. Farklı bir çözüm olarak, üyelerden baktıklarında oturumları ve paylaşımları hatırlamalarını sağlayabilecek küçük ve taşınabilir bir nesne belirlemeleri ve o nesneyi sürekli yanlarında taşımaları istenebilir.

3. Gizliliğin sağlanmasında yaşanan sorunlar için çözüm önerileri

Çevrimiçi grupla psikolojik danışmada yaşanan bir diğer zorluk ise gizliliğin sağlanması hususunda çıkmaktadır. Gizliliğin ihlaline sebep olan, üyenin oturuma bağlandığı odaya başka birinin girmesi durumu, grup liderinin bilgilendirilmiş onam formuna konuya ilişkin bir madde eklemesiyle çözülebilir. Bu kapsamda “Lütfen sessiz, müdahalelerin olmadığı ve gizliliğinizi garanti altına alan bir ortamdan grup oturumlarımıza bağlanınız!” cümlesi kullanılabilir. Grup süreci başlamadan önce üyeye gizlilik konusu konuşulabilir (Weinberg, 2020). Odaya birilerinin girmesi üyenin mümkünse kapıyı kilitlemesiyle de engellenebilir. Bunun yanı sıra üyelerden ailelerine grupla danışma sürecinde gizliliğin neden bozulduğunu açıklamaları istenebilir. Bu konuda üyelere açıklayıcı bir bilgi notu da verilebilir. Diğer aile bireylerinin seslerinin grubun dikkatini dağıtmaması amacıyla üyelerin bu gibi durumlarda mikrofonlarını kapatmaları veya kulaklık kullanmaları istenebilir. Oturum saati, üyelerin oturuma katıldıkları yerde yalnız buldukları saatler varsa o saatler dikkate alınarak belirlenebilir.

Ayrıca üyelerin oturumlara evlerinden katılmaları, paylaşımlarının aile üyeleri tarafından duyulma riskini ortaya çıkarmaktadır. Bu sorun, üyenin aile bireylerinin bulunduğu odalara en uzak olandan oturuma katılmasıyla veya evde yalnız bulunduğu saatlerdeki oturuma katılmayı tercih etmesiyle çözülebilir.



4. Isınma alıştırmaları, etkinlik ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan sorunlar için çözüm önerileri

Çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarında ısınma alıştırmaları, etkinlik ve tekniklerin uygulanmasında da birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmadaki çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında daha çok sözlü iletişime veya yazmaya dayalı mektup yazma, nesnelere kullanarak duygu ve düşüncelerini yansıtmaya teknikleri gibi çalışmalar yapılmıştır. Fiziksel yakınlık gerektiren etkinliklerin çevrimiçi gruplarda uygulanamayışı bazı yüz yüze etkinliklerin çevrimiçi ortamın özellikleri göz önünde bulundurularak uyarlanmasını gerektirmektedir. Örneğin; boş sandalye tekniği üyenin karşısına boş sandalye konmasıyla uygulanabilir fakat üyenin bunu kendi evinde, tek başına yapıyor olması, onun istenen duyguya ve role girmesini engelleyebilir. Bunun yerine boş sandalye için bir üye seçilerek iki kişinin ekranda daha büyük gösterimi Zoom programının özelliği ile sağlanabilir. Diğer üyelerin kameralarını kapatmaları istenebilir. Böylelikle diğer üyeler, iki kişinin konuşmalarına daha iyi odaklanırken ilgili üyeler de role daha iyi uyum sağlayabilirler. Ayrıca üyenin rol değiştirdiği kişinin resmi ekrana yansıtılarak o kişiye daha fazla odaklanması sağlanabilir. İki tane boş sandalye resmi gibi görseller kullanılabilir. Benzer biçimde Wong ve diğerleri (2021) Zoom programının sağladığı ekran paylaşma, video izletme gibi özelliklerden çevrimiçi grupla psikolojik danışma oturumlarında yararlanılabileceğini belirtmektedir. Bu tür yöntemler hem danışanların kendilerini ifade etmelerine hem de grup bağının kurulmasına katkıda bulunan unsurlar olarak belirlenmiştir.

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma oturumlarında yaşanabilen iletişim problemlerini ve yanlış anlaşılmalara en alt seviyeye düşürmek için grup liderine bazı görevler düşmektedir. Lider çevrimiçi ortamda yüz yüze olduğundan daha aktif olmalıdır (Wong vd., 2021). Lider uygun yerlerde içerik ve duygu yansıtmasını, özetlemeyi kullanabilir. Empatinin geliştirilmesi için ise lider, üyelere kendileri benzer bir durum yaşadıklarında ne yaptıklarını, üyenin getirdiği sorunu dinlerken neler hissettiklerini sormaya özen gösterebilir.



5. Grup sürecini yürütmede yaşanan sorunlar için çözüm önerileri

Çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecini yürütmede yaşanan sorunlardan biri, grubu daha küçük gruplara ayırmaya ilişkindir. Zoom programının bir özelliği olan “breakout rooms” ile çevrimiçi psikolojik danışma grubu daha küçük tartışma gruplarına ayrılabilir (Kraus vd., 2004). Üyeler lider tarafından küçük gruplara ayrılırken yaşanan zaman kaybı, üyelerin belli bir özelliğe göre gruplara ayrılması gerekmeyen durumlarda lider tarafından rastlantısal atama yapılarak grupların oluşturulmasıyla çözülebilir. Üyelerin bir özelliğe göre gruplara ayrılmaları gerekiyorsa (kendini affedebilenler-affedemeyenler gibi) zaman kaybı yaşanmaması, oturumun gerçekleştirildiği programın kişileri gruplara gönderme iznini yalnızca oturum sahibine değil katılımcılara da vermesiyle sağlanabilir. Grup liderinin bu küçük grupları görme veya duyma imkânına sahip olmaması, çevrimiçi görüşme programlarına bazı özellikler eklenerek çözülebilir. Örneğin, psikolojik danışma grubu küçük gruplara ayrıldığında liderin istediği grupları görebilmesi için ek bir özellik oluşturulabilir. Böylelikle oturum kaydında küçük grupların olmayışından kaynaklanan oturuma ilişkin süpervizyondaki bilgi eksikliği de çözülebilir.

Üyelerin teknolojiye ilişkin bilgi eksikliği sebebiyle ilk oturumlarda geç kalmalar yaşanabilmektedir. Terapist çevrimiçi grupla psikolojik danışma oturumlarında kullanacağı video konferans programını iyi öğrenmelidir. Ayrıca grup süreci başlamadan önce üyelere teknik konularda bilgi vermeli ve mikrofonunu açamama gibi ufak sorunların nasıl çözülebileceğini anlatmalıdır (Weinberg ve Rolnick, 2020:). Çevrimiçi grupla psikolojik danışma oturumlarına başlamadan önce üyelere oturumların yapılacağı programın kullanımına yönelik eğitim verilebilir. Eğitim, kayıt altına alınarak katılmayan veya tekrar izlemek isteyen üyelerle paylaşılabilir veya oturumlara nasıl katılım sağlanabileceğini uygulamalı olarak gösteren kısa bir video çekilip bu video üyelerle paylaşılabilir.

İlk oturumlarda teknolojik bilgi eksikliği sebebiyle oluşan üyelerin oturuma geç katılması durumu, bağlantı sorunları nedeniyle ilerleyen oturumlarda da devam edebilmektedir. Bu sorun oturum linkinin en az 10 dakika önce üyelere gönderilmesi ve odanın açık tutularak görüntü ve sesleri kapalı olan üyelerin odaya bağlanması sağlanarak çözülebilir. İlk birkaç oturum sonrasında bu yöntem kullanılmış ve geç

kalmalar en aza indirgenmiştir. Benzer biçimde Wong ve diğerleri (2021) geç kalan üyelere dolaylı olarak oluşan dikkat dağınıklıklarını önlemek için üyelere oturumdan 15 dakika önce hatırlatıcı bir mesaj gönderilmesini önermiştir.

6. Diğer sorunlar için çözüm önerileri

Bir diğer sorun olarak üyelere grupla psikolojik danışmanın çevrimiçi sürdürülmesine ilişkin bulunabilecek ön yargıların grup sürecini olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu ön yargılar olumlu veya olumsuz yönde oluşabilmektedir. Kozlowski ve Holmes (2014) çalışmalarında çevrimiçi grupla psikolojik danışma sürecine başlamadan önce üyelerin ilişki geliştirme şekli ve kişisel gelişimleriyle ilgili yapacakları çalışmalar hakkında yüz yüze grupla psikolojik danışma sürecine benzer bir deneyimi umduklarını tespit etmiştir. Çevrimiçi grupla psikolojik danışma süreci başlamadan önce sürece katılmak isteyen bireylere sürecin çevrimiçi sürdürülmesinin olası avantajlı ve dezavantajlı yönleri açıklanmalıdır. Böylece üyeler daha gerçekçi beklentilerle sürece başlayabilir.

Sonuç

Özetle bu çalışmada COVID-19 süreciyle yaygınlaşan çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında yaşandığı gözlemlenen sorunlar olası çözüm önerileriyle birlikte ele alınmıştır. Çevrimiçi grupla psikolojik danışmanın danışanlar tarafından tercih edilmesinin tek sebebinin pandemi döneminin koşulları olduğu düşünülmemelidir. Çevrimiçi psikolojik danışma grupları aynı zamanda yüz yüze psikolojik yardım hizmetine katılmaya isteksiz olunması, fiziksel sorunlar, grupla psikolojik danışma hizmeti bulunmayan bir bölgede yaşanması, damgalanma korkusu gibi nedenlerle yüz yüze grupla psikolojik danışma sürecine katılma imkânı bulunmayan kişiler için önemli bir seçenektir (Colón ve Friedman, 2003). Bu nedenle yeni normal olarak kabul edilen önümüzdeki dönemde daha da önemli hâle gelecek olan çevrimiçi grupla psikolojik danışmaya ilişkin sorunlar ve çözüm önerilerinin bundan sonraki araştırmalar ve uygulamalar için önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir.



Bu araştırmada çevrim içi grupla danışma sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Çalışmanın kendi içinde bazı sınırlılıklarının bulunduğunu söylemek gerekmektedir. Öncelikle bu çalışma uygun örnekleme yoluyla belirlenen ve yüksek lisansa devam eden 11 öğrenciyle yürütülmüştür. Grup üyelerinin random yoluyla atanması mümkün olmamıştır. Çalışma içerisinde bir kontrol grubu oluşturulmamıştır. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarını değerlendirirken bu durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Benzer biçimde grup üyelerinden ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için üç sorudan oluşan bir form oluşturularak veriler elde edilmiştir. Grup üyelerinin çevrim içi psikolojik danışma sonucundan öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş gibi farklı değişkenler açısından bir karşılaştırılması yapılmamıştır.

Yurt içi alanyazında yüz yüze grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik çalışmalar bulunmasına karşın ülkemizde çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle çevrimiçi psikolojik danışma gruplarının etkililiklerini değerlendiren çalışmalar yürütülebilir. Bir diğer eksiklik ise çevrimiçi grupla psikolojik danışmaya ilişkin uygulama standartları, etik ilkeler gibi konularda yeterli yayınların olmayışı ve bu konuda alan uzmanlarının eğitim açısından sınırlı olmasıdır. Çevrimiçi grup terapisi sürdürecektir terapistler için özel bir eğitim verilmesi önerilmektedir (Weinberg, 2020). Bu kapsamda üniversitelerde çağımız gelişmelerine paralel olarak çevrimiçi bireysel ve grupla danışma hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin dersler verilmesi, çevrimiçi grupla psikolojik danışmaya ilişkin uygulama standartlarıyla etik ilkelerin geliştirilmesi ve psikolojik danışman eğitiminde çevrimiçi uygulamalara yönelik düzenlemeler yapılması önerilebilir.



Kaynakça

- American Counseling Association. (2014). Code of ethics. (31.05.2021 tarihinde <https://www.counseling.org/knowledge-center/ethics> sitesinden erişilmiştir.)
- Amulya, D. S. L. (2020). An experiment with online group counseling during COVID-19. L. S. S. Manickam (Ed.), *COVID-19 pandemic: Challenges and responses of psychoogists from India* (s. 182–197) içinde. Thiruvananthapuram: The Editor.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Sage Publications, Inc.
- Brown, G. (2012). *The working alliance in online counselling for crisis intervention and youth* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), University of Lethbridge, Canada.
- Colón, Y. ve Friedman, B. (2003). Conducting group therapy online. S. Goss ve K. Anthony (Ed.), *Technology in counselling and psychotherapy* (s. 59-74) içinde. Palgrave, London.
- Colón, Y. ve Stern, S. (2010). Counseling groups online: Theory and framework. R. Kraus, G. Stricker ve C. Speyer (Ed.), *Online counseling: A handbook for mental health professionals* (s. 183-201) içinde. Elsevier Science.
- Corey, G. ve Corey, M. S. (1997). *Groups: Process and Practice*. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Corey, M. S., Corey, G. ve Corey, C. (2016). *Psikolojik danışmada gruplar: Süreç ve uygulamalar* (F. Aysan, S. Balcı Çelik ve A. Uz Baş, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, A. ve Koydemir, S. (Ed.). (2019). *Grupla psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, S. (2015). Awareness: The effect of group counseling on awareness and acceptance of self and others. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1465-1473.
- Forouzanfar, A. ve Gholamali Lavasani, M. (2018). The effectiveness of group counselling based on acceptance and commitment therapy in distress tolerance and anxiety sensitivity among female substance abusers. *Research on Addiction*, 11(44), 135-154.



- Fosslien, L. ve Duffy, M. W. (2020). How to combat zoom fatigue. *Harvard Business Review*, 29.
- Hansson, M., Bodlund, O. ve Chotai, J. (2008). Patient education and group counselling to improve the treatment of depression in primary care: A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 105(1-3), 235-240.
- Harper, D. ve Thompson, A. R. (Ed.). (2011). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. John Wiley & Sons.
- Kilroe, C. (2010). *A need assessment of potential online counseling service clients* (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Calgary, Canada.
- Koutra, A., Katsiadrami, A. ve Diakogiannis, G. (2010). The effect of group psychological counselling in Greek university students' anxiety, depression, and self-esteem. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 12(2), 101-111.
- Kozlowski, K. A. ve Holmes, C. M. (2014). Experiences in online process groups: A qualitative study. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(4), 276-300.
- Kraus, R., Zack, J. ve Stricker (2004). *Online Counseling: A Handbook for Mental Health Professionals*. Elsevier Academic Press.
- Leibert, T., Archer, Jr., J., Munson, J. ve York, G. (2006). An exploratory study of client perceptions of internet counseling and the therapeutic alliance. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(1), 69-83.
- Mallen, M. J. (2005). *Online counseling: Dynamics of process and assessment* (Yayımlanmamış doktora tezi), Iowa State University, Iowa.
- Meier, A. (2000). Offering social support via the internet: A case study of an online support group for social workers. *Journal of Technology in Human Services*, 17, 237-266.
- Murphy, L., Parnass, P., Mitchell, D. L., Hallett, R., Cayley, P. ve Seagram, S. (2009). Client satisfaction and outcome comparisons of online and face-to-face counselling methods. *British Journal of Social Work*, 39, 627-640.



- Naar, R. (1987). *Grup psikoterapilerine ilk adım* (N. Hisli, Çev.). İzmir: Erdem Kitabevi.
- Ogden, P. ve Goldstein, B. (2020). Sensorimotor psychotherapy from a distance: Engaging the body, creating presence, and building relationship in videoconferencing. H. Weinberg ve A. Rolnick (Ed.), *Theory and practice of online therapy: Internet-delivered interventions for individuals, families, groups, and organizations* (s. 47-65) içinde. Taylor & Francis Group.
- Özdemir, M. B. (2015). Etkinlik temelli grupla psikolojik danışma müdahale programının çocuklarda öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik etkileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 221-238.
- Poyrazlı, S. ve Can, A. (2020). Çevrimiçi psikolojik danışma: Etik kuralları, COVID-19 süreci ve öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.
- Preschl B., Maercker, A. ve Wagner, B. (2011). The working alliance in a randomized controlled trial comparing online with face-to-face cognitive-behavioral therapy for depression. *BMC Psychiatry*, 11(1).
- Sohrabi, R., Mohammadi, A. ve Aghdam, G. A. (2013). Effectiveness of group counseling with problem solving approach on educational self-efficacy improving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1782-1784.
- Ulusoy, S. ve Çelik, Z. (2020). COVID-19 sürecinde internet tabanlı müdahaleler seçenek olabilir mi?. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 166-169.
- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 153-170.
- Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Ward, D. E. (2004). The process of the basic encounter group. J. F. Bugenthal (Ed.), *Challenges of humanistic psychology* (s. 263-272) içinde. New York: McGraw-Hill.
- Weinberg, H. (2020). Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19-A practice review. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24(3), 201-211.
- Weinberg, H. ve Rolnick, A. (2020). *Theory and Practice of Online Therapy*. New York: Routledge.
- Wong, C. S., Mok, Y. M., Wong, P. Y. F., Thia, H. M. T., Chan, B. S. J. ve Tang, W. L. J. (2021). Adapting a mood disorders group therapy programme for the screen in the time of COVID-19. *Singapore Medical Journal*, 1-18.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Zarei, E., Fini, A. A. S. ve Fini, K. H. (2010). A comparison of effect of group counselling methods, behavioural, cognitive and cognitive-behavioural to reduce students test anxiety in the University of Hormozgan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2256-2261.
- Zeren, Ş. G. (2015). Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma: Danışanların sorunları ve memnuniyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 127-141.
- Zeren, Ş. G. (2017). Therapeutic alliance in face-to-face and online counseling: Opinions of counselor candidates. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2278-2307.
- Zeren, Ş. G., Yılmaz, M. H. ve Duy, B. (2017). *Çevrimiçi psikolojik danışma: danışanın öznel iyi oluşu, memnuniyeti ve terapötik işbirliğine yönelik algısı* (Proje No. 115K429). TÜBİTAK.



Summary

Introduction

Group counselling is a professional helping process conducted by an expert, in which group members share their feelings, values and attitudes, improve interpersonal relations, and get help to achieve their personal goals (Voltan-Acar, 2012). In counselling groups, which address career, educational, personal, and social issues, group leader helps group members to cope with their life issues (Corey, Corey & Corey, 2016).

In the literature, the information regarding group counselling is based mostly on face-to-face group counselling processes (Kozlowski & Holmes, 2016). However, providing mental health services online has become more important due to the COVID-19 pandemic that has been affecting people from all over the world since 2019. According to the literature review, there have not been any research conducted regarding online group counselling. Moreover, it was determined that there is limited number of research in foreign literature (Amulya, 2020; Colón & Stern, 2010; Kozlowski & Holmes, 2014; Meier, 2000; Weinberg, 2020).

The present study aims to examine the challenges of online group counselling process and provide possible suggestions for them. Accordingly, Şebnem Aslan and Kübra Korkmaz, who are doctoral students, offered online group counselling. Moreover, group leaders were supervised for each online group counselling session by the respective lecturer. In this article, the challenges which are based on group members' observations and point of views and possible suggestions for them were presented.

Challenges of Online Group Counselling

1. Technology related issues

Technology related problems occurred during online group counselling process. For instance, unstable connection of group members and group leader, member's using broken microphone and webcam and muting their microphones or turning off their webcams whenever they want to.



2. Challenges arising from interaction on webcam

Webcam is a tool for face-to-face communication. However, it does not provide all opportunities that face-to-face communication does. For instance, group members saw other members' faces but did not see the rest of their bodies. Furthermore, group members could not do physical activities such as hugging after sharing strong emotions due to the disembodied environment. Besides, this environment made the group members not feel the group dynamics and cohesion, and some of the group members felt that their thoughts and emotions were not understood by other group members.

3. Confidentiality problems

Group members participated in the sessions from their homes, and this caused some problems. For example, other family members sometimes got into the room during sessions, group members felt anxious about the risk of other family members' hearing what s/he disclosed and what is worse, other family members occasionally eavesdropped on the group members.

4. Challenges in the application process of ice-breaker exercises, activities, and techniques

In the online group counselling sessions, the activities that include physical intimacy could not be used. Even if the activities were revised to be applied online, some group members had difficulties in focusing their attention or pretending as if they were physically close to each other. Besides, some problems related to communication and misunderstanding each other also happened during online group counselling process.

5. Challenges related to management of group process

Problems regarding management of group process were group members' lack of information about how to use technology and especially Zoom application, wasting time while the leader was trying to divide group into small groups by using breakout rooms option of Zoom, group leaders' not being able to observe the group members within their small group and not having video record of these small groups for supervision.



Suggestions for Challenges of Online Group Counselling

1. Suggestions for the technology related problems

When group members have instable internet connection, they may use their mobile data to stabilize their internet connection. Besides, leader and co-leader may manage the counselling process together. Therefore, when one of the leaders drop out, other leader may keep managing the process. Furthermore, group leader may ask group members to keep both their computers and mobile phones around in case of technical problems that may occur. In addition, a rule regarding not muting the microphones and turning off the webcams may be added to the informed consent.

2. Suggestions for the challenges arising from interaction on webcam

If a group member participates in a session via his/her mobile phone, s/he cannot see all the members on the screen. That is why, group members should use their computer to participate sessions. Besides, rules regarding members' not doing unrelated activities during online group counselling sessions may be established. If a member insists on breaking rules, a termination plan should be made for the member (Kraus, Zack & Stricker, 2004). Moreover, for the activities that include physical intimacy, imagination techniques may be used.

3. Suggestions for the confidentiality problems

Group members may lock the door to restrain other family members from getting in the room. Besides, group members may participate in online group counselling sessions from the furthest room to other family members in order not to be heard. Moreover, group members may choose the times when they are alone at home to participate in online group counselling.

4. Suggestions for the challenges in the application process of ice-breaker exercises, activities, and techniques

Studies may be conducted to adapt face to face group counselling activities into online environment. Besides, group leaders may use their reflection and summarizing



skills in appropriate times to minimize communication problems and misunderstandings. Therefore, the group leader should be much more active during online group counselling sessions compared to face-to-face applications (Wong, Mok, Wong, Thia, Chan & Tang, 2021).

5. Suggestions for challenges related to management of group process

If there is not a specific criterion to separate groups, group leaders may assign group members into small groups randomly not to waste time. Some additional options may be added to Zoom application to make it show small groups and record videos of each group. Besides, group members should be informed about how to use Zoom before online group sessions start.



COVID-19 SALGIN DÖNEMİ DUYGUSAL YEME DAVRANIŞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

O. Nejat AKFIRAT¹, Deniz G. KILÇIK²

¹ Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Kocaeli, Türkiye, nejat.akfirat@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6748-9539

² Psikolojik Danışman, Evrensel Matematik Köyü Anadolu Lisesi (Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı), Kocaeli, Türkiye, denizgozdekilcik@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4310-5227

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

Geliş Tarihi: 17/06/2021 **Kabul Tarihi:** 26/07/2021

Öz: COVID-19 hastalığı kısa süre içerisinde tüm dünyaya yayılmıştır ve pandemi ilan edilmiştir. Hastalığın belirsizliği ve salgın niteliği taşıması olumsuz duygulara sebep olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı COVID-19 salgın sürecinde bireylerin duygusal yeme davranışlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Duygusal yeme davranışı olumsuz duygulara karşılık geliştirilen, işlevsel olmayan bir baş etme biçimi olarak değerlendirildiğinde, bireylerin salgın sürecinde sürdürdükleri veya geliştirdikleri duygusal yeme davranışı bazı değişkenler açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada veriler demografik bilgi formu, Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistiklerle birlikte Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon, Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların duygusal yeme davranışlarının cinsiyet, medeni durum, iş sürdürme durumları, beden kitle indeksine göre farklılaştığı saptanmıştır. Aynı zamanda bireylerdeki duygusal yeme davranışının yaş ve depresyon düzeyi ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bulgular literatürdeki diğer araştırmalarla birlikte tartışılmış ve ileriki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal yeme, salgın, COVID-19.



AN INVESTIGATION OF EMOTIONAL EATING BEHAVIOR DURING COVID-19 PANDEMIC ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Abstract: COVID-19 disease soon spread all over the world and a pandemic was declared. The uncertainty and pandemic nature of the disease can cause negative emotions. The aim of this study is to examine the emotional eating behaviors of individuals during the COVID-19 pandemic period according to various variables. When emotional eating behavior is evaluated as a dysfunctional coping style developed in response to negative emotions, the emotional eating behavior that individuals maintain or develop during the pandemic period has been examined in terms of some variables. Demographic information form, Turkish Emotional Eating Scale and Beck Depression Scale were used as data collection tools in the research in relational screening model. The Pearson Product-Moment Correlation, Spearman-Brown Rank Correlation Coefficient, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used together with descriptive statistics in the analyze of the data. As a result of the analyzes, it was determined that the emotional eating behaviors of the participants differed according to gender, marital status, job status, and body mass index. It has been determined that emotional eating behavior in individuals is in a significant relationship with age and depression level. The findings were discussed together with other studies in the literature and suggestions for future research were presented.

Keywords: Emotional eating, pandemic, COVID-19.

Giriş

Tarih boyunca birçok salgın hastalıkla karşılaşmıştır. Salgın, bir enfeksiyon hastalığının, hayvandan insana veya insandan insana bulaşarak yerel, ulusal veya küresel çapta sağlık sorununa neden olması olarak tanımlanabilir (Hacımustafaoğlu ve Önürmen, 2018). Salgın hastalıklar insanları fizyolojik ve psikolojik açıdan etkileyebilmektedir. Salgının fizyolojik etkilerini hastalığa bağlı olarak gelişen semptomlar ve kullanılan tedavilerin yan etkileri olarak belirtmek mümkündür. Salgın hastalıkların psikolojik etkilerinden ise söz konusu hastalığa yakalanmayla ilgili korkular, bulaşma ile ilgili korkular ve bunlara bağlı olarak gelişen kaçınmalar; stres, kaygı, yaşam biçiminin değişmesiyle ilgili olarak yaşanan birtakım durumlar olarak bahsedilebilir (Duan ve Zhu, 2020; Cheng vd., 2004).

İlk olarak 2019 yılı aralık ayında Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıktığı düşünülen yeni Koronavirüs hastalığı da salgın hastalık olarak nitelendirilmiştir. Tüm dünyaya yayılmasıyla birlikte küresel çapta bir salgın olarak değerlendirilen ve COVID-19 adı verilen hastalığın ateş, kuru öksürük, nefes darlığı gibi fizyolojik semptomları bulunmaktadır (Velavan ve Meyer, 2021). Salgın hastalık olarak nitelendirilmesiyle insanların bu salgın sürecinden psikolojik olarak etkilenebilecekleri söylenebilir. Söz konusu salgının günlük hayattaki düzeni sarsan (Strong, 1990) ve beklenmedik sonuçlara yol açabilme ihtimali ile belirsizlik taşıyan bir durum hâline geldiğini belirtmek mümkündür. Bekaroğlu ve Yılmaz 2020 yılında yaptığı çalışmada COVID-19 salgınının bireyler üzerinde korku, kaygı gibi duygulara yol açabileceğinden hareketle kaygı ve stresle ilişkili psikolojik rahatsızlıklara yatkınlığı artırabileceğinden bahsetmiştir. COVID-19 salgın sürecinde bireylerin yeme tutumlarını inceleyen Özer ve Okat (2021), bireylerin bu dönemde stres, belirsizlik ve yalnızlık gibi olumsuz duygular karşısında beslenme davranışı gösterme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özlem ve Mehmet (2020) de COVID-19 salgınının yeme davranışına etkisi ile ilgili araştırmaları incelemiş ve salgın sürecinin yeme alışkanlıkları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda COVID-19 gibi salgın hastalık süreçlerinde bireylerin beslenme düzenleri ve davranışlarının da bu süreçten etkilenebileceğini belirtmek mümkündür.



Beslenme davranışı birçok faktörden etkilenmektedir. Bunlar stres, kaygı, mutluluk, sosyal gereklilik, küçüklükten gelen ödünleme veya homeostatik dengeyi sağlama amaçlı beslenme olabilir (Erbay ve Seçkin, 2016). İnsanlar, olumsuz veya olumlu duygular karşısında normalden daha fazla ya da daha az beslenme davranışı gösterebilmektedir. Serin ve Şanlıer (2018) insanların kutlama yapmak istediklerinde, mutlu olduklarında veya öfkeli, üzgün olduklarında bu davranışı gösterebildiğinden bahsetmiştir. Stres, öfke, kaygı, korku gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasıyla gelen aşırı yeme eğilimi ve davranışı duygusal yeme olarak tanımlanmaktadır (İnalkaç ve Arslantaş, 2018). Bununla birlikte duygusal yeme olumsuz duygularla başa çıkma yöntemi olarak ortaya çıkan ve öğün zamanı ya da sosyal gereklilik için değil, sadece duygularla ortaya çıkan bir davranış olarak da tanımlanmaktadır (Bekker vd, 2004; Kaplan ve Kaplan, 1957).

Duygusal yeme ilk olarak Bulimia Nervosa hastalığına sahip kişilerin aşırı yeme ataklarını destekleyen bir etken olarak tıknırcasına yeme kavramı altında Bulimia Nervosa'yla birlikte değerlendirilmiştir. Sonrasında tıknırcasına yeme ile ilgili yapılan araştırmalar bu atakların duygusal yeme kavramı ile ilgili olabileceğini öne sürmüştür (Arslantaş vd., 2019). Duygusal yemenin nedenleri olarak Kaplan ve Kaplan (1957) bireylerin stres veya kaygı hissettiklerinde kaygıyı azaltmak için beslenme davranışına yöneldiğini öne sürmüştür. Erken yaştaki çocuğa bakım hizmeti veren kişinin huzursuz olan çocuğa sakinleşmesi için sürekli yiyecek sunması çocuğun hiçbir zaman açlık hissetmemesine, dolayısıyla açlık hissiyle ödül, sakinleşme vs. gibi farklı ihtiyaçları karşılama yolu olarak duygusal yemesine neden olmuştur. Bu hatalı beslenme deneyimi dolayısıyla kişi içsel uyarıyı tanıma becerisi geliştirememiştir ve ileriki yaşamında da rahatsızlık verici herhangi bir hisse karşılık aşırı yemeye yönelmiştir (Özdemir, 2015). Bruch (1996), fiziksel açlıkla duygusal açlığı ayırt edemeyen bireylerin yiyeceklerin kokusu, görüntüsü gibi özelliklere daha duyarlı olabileceğini ve kişinin beslenme isteğine fizyolojik açıktan daha fazla etki edebileceğini belirtmiştir.

Macht (2008), bireylerin stres karşısında daha fazla yeme davranışı gösterdiğini, bununla beraber yemek seçimlerini daha fazla şeker, karbonhidrat ve yağ içeren besinlerden yana kullandıklarını ifade etmiştir. Öte yandan depresyon, anksiyete gibi insan psikolojisini olumsuz etkileyen durumların duygusal yeme davranışını etkilediği



de belirtilmektedir. Bununla birlikte Herman ve Polivy (1975) bireylerin sağlıklı olduğu belirlenmiş normal kilolarda kalabilmek için beslenmeyi kısıtladığını, sıkı diyetler yaparak vücudun ihtiyaç duyduğu değerli besin kaynaklarını edinmemesine sebep olduğunu ve duygusal yeme davranışının buna karşılık geliştiğini öne sürmüştür.

Heatherton ve Baumeister (1991) olumsuz duyguları fark eden bireyin bu duygulardan kurtulmak istediği için duygusal yeme davranışı gösterdiğini öne sürmüştür. Bu davranış kişinin benlik algısını tehlikeye sokan birtakım durum ve olaylardan uzaklaşma veya dikkatini dağıtmak için meydana gelmektedir. Kişi psikolojik bütünlüğüne karşı bir tehdit hissettiği zaman duygusal yeme davranışı göstermektedir.

Salgın hastalıklar söz konusu olduğunda insanların hastalık ve ölüm gibi fiziksel tehditlerin yanında psikolojik bütünlüklerine karşı da tehdit hissedebildiği öne sürülebilir. COVID-19 salgın sürecinde alınan tedbirler kapsamında birçok işyeri evden çalışma sistemine geçmiştir; bazı işyerleri ofis sistemini zorunlu veya isteğe bağlı olarak devam ettirmiştir. İnsanların günlük yaşamındaki düzeninin sarsılması (Strong, 1990) zorlayıcı bir yaşam olayı olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte salgın sürecinin ne zaman sonlanacağını bilmiyor oluşu kişilerde belirsizlik duygusuna neden olabilir (Duman, 2020). İlgili literatür incelendiğinde salgından psikolojik açıdan etkilenme durumları doğal olarak değerlendirilmekle beraber, bireyler salgın süreci boyunca kendilerini depresif, kaygılı, stresli hissedebilmektedirler (Aşkın vd., 2020; Wu vd., 2005). Bu doğrultuda salgının bireyler üzerinde bir stres kaynağı olduğu ve duygusal yeme davranışı sergileyebileceklerini söylemek mümkündür. Tüm bu bilgiler doğrultusunda, bireylerin COVID-19 salgın sürecinde gösterdiği duygusal yeme davranışının bu süreci hangi koşullar altında geçirdiğiyle ilişkisi araştırılmak istenmiştir.

Literatür incelendiğinde (Thompson, 2015; Nguyen-Rodriguez vd., 2009) bireylerin cinsiyetlerinin duygusal yeme davranışı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte medeni durum (Busolotti vd., 2002), yaş (Özdemir,2015; Samuel ve Cohen, 2018) gibi demografik değişkenlerin de duygusal yeme ve yeme bozukluğuna ilişkin yapılan çalışmalarda incelendiği görülmektedir. Salgın süreciyle birlikte bireylerin iş ve işlerini sürdürme durumlarının, kısıtlanan



sosyal ve fiziksel aktivitelerle birlikte beden kitle indekslerinin de duygusal yeme düzeyine göre incelenmesinin alan yazına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde insanların salgın durumlarındaki yeme davranışları ile ilgili çok fazla çalışma yapılmamış olduğu ve bununla ilgili yeterli veriye ulaşılamadığı görülmüştür. Duygusal yeme davranışının stres, korku ve kaygı gibi olumsuz duygular etkisinde gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda bireylerin COVID-19 salgını sürecindeki duygusal yeme düzeyleri, araştırılmaya ihtiyaç duyulan bir konu olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda COVID-19 salgını sürecinde insanların duygusal yeme davranışları ile ilgili yapılan bu çalışmanın literatüre ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı; COVID-19 salgın sürecinde bireylerin duygusal yeme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların duygusal yeme düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, beden kitle indeksi, iş sürdürme durumuna göre farklılaşma durumu; aynı zamanda yaş ve depresyon düzeyleriyle ilişkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, bireylerin COVID-19 salgın sürecinde gerçekleştirdikleri duygusal yeme davranışı yaş, medeni durum, cinsiyet, depresyon düzeyi, beden kitle indeksi, iş sürdürme durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Nicel bir çalışma olan araştırma, genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline göre kurgulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan, araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan 190'ı kadın, 127'si erkek olmak üzere toplamda 317 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18-68 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 36'dır. Katılımcılara amaçlı-ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırma COVID-19 salgın sürecinde yapıldığından alınan tedbirlere uymak amacıyla veriler çevrimiçi bir anket platformu (Google Forms) aracılığıyla toplanmıştır.

Tablo 1’de katılımcılara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcılar	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Kadın	190	59.9
	Erkek	127	40.1
Beden Kitle İndeksi	Zayıf	8	2.5
	Normal	173	54.6
	Kilolu	103	32.5
	Obez	29	9.1
	Morbid Obez	4	1.3
Medeni Durum	Evli	108	34.1
	Bekâr	209	65.9
Çalışma Durumu	Çalışıyor	150	47.3
	Çalışmıyor	167	52.7
İş Sürdürme Durumu	Evden- Evden	17	10.2
	İşe Giderek – İşe Giderek	52	31.3
	İşe Giderek- Evden	76	45.8
	Diğer	21	12.7
Toplam		317	100.0

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada bireylerin COVID-19 salgın süreci duygusal yeme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre inceleneceği için araştırmacıların oluşturduğu Demografik Bilgi Formu, Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Oluşturulan demografik bilgi formuyla katılımcıların yaş, cinsiyet; beden kitle indeksini hesaplamak amacıyla boy ve kilo, medeni durum, işlerini evden veya iş yerine giderek sürdürme durumu gibi bilgileri alınmıştır.

Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği (TDYÖ): Bilgen (2018) tarafından geliştirilen 30 maddelik ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. Ölçekten en düşük 30, en yüksek 150 puan alınabilmektedir. Ölçeğin geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına herhangi bir yeme bozukluğu bulunmayan 887 kişi dahil



edilmiştir ve çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık için Cronbach's Alfa katsayısı ilk aşamada $r=0.960$, ikinci aşamada $r=0.962$, üçüncü aşamada $r=0.959$ olarak bulunmuştur (Bilgen, 2018). Üç aşamada yapılan analizler ve elde edilen bulgular sonucunda söz konusu ölçeğin duygusal yemeyi belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilmektedir. Analizler sonucu ölçeğin dört alt boyutu oluşmuştur. Bu boyutlar şunlardır:

Gerginlik Durumlarında Yeme: Bu alt boyutta kişilerin olumlu veya olumsuz şekilde durumsal olarak artan gerginlikleri karşısındaki yeme davranışları ölçülmektedir. Başka bir deyişle bu alt boyut olumsuz durumların meydana çıkardığı duygular ve neden olduğu gerginliği gidermek adına yapılan yeme davranışı ile ilgilenmektedir. Ölçekte gerginlik durumlarında yeme alt boyutu 11 madde ile ölçülmektedir.

Olumsuz Duygularla Başa Çıkabilmek İçin Yeme: Bu alt boyutta bireyin yaşadığı olumsuz duygulara karşılık yeme davranışı ölçülmektedir. Ölçeğin olumsuz duygularla başa çıkabilme için yeme alt boyutu 10 madde ile ölçülmektedir.

Kendini Kontrol Edebilme: Bu alt boyutta kişinin yeme davranışı söz konusu olduğunda iradesine ne kadar hâkim olduğu hususuyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin kendini kontrol edebilme alt boyutu 6 madde ile ölçülmektedir.

Uyaran Karşısında Kontrol: Bu alt boyutta kişinin uyaran olan yemek maddesinin özelliklerine maruz kaldığı zamanlarda kendisini ne kadar kontrol edebildiği ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Ayrıca maddelerden biri yemeği bir ödül veya zevk kaynağı olarak kullanıp kullanmadığını, yani yemeği bir uyaran hâline getirip getirmediği ile ilgilidir. Ölçeğin uyaran karşısında kontrol alt boyutu 3 madde ile ölçülmektedir.

Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ): Beck Depresyon Ölçeği 1961 yılında Aaron Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Hisli (1989) tarafından "Beck Depresyon Ölçeği" olarak Türkçeye uyarlanma çalışmaları yapılmıştır ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır ve Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla $r=0.80$ ve $r=0.74$ olarak bulunmuştur. Ölçek depresyon yaşayan bireylerde görülmesi olası duygusal, bilişsel ve somatik belirtileri ölçmeye yarayan 21 maddeden oluşmaktadır. Her madde 4 kategoriden oluşmaktadır ve bu kategoriler 0 ile 3 arasında

puanlandırılmaktadır. Envanterden en düşük 0, en fazla 63 puan alınmaktadır (Aydemir ve Köroğlu, 2006).

Verilerin Analizi

Araştırma problemini uygun bir şekilde incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından “Demografik Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Bunlara ek olarak “Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği” ve “Beck Depresyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekleri kullanmak için ölçeği geliştiren veya Türkçeye uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın etik standartlara uygunluğunu belirlemek için Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Enstitüsünden etik kurul onayı (Tarih: 11.06.2020, Sayı: 10017888-044, Karar No: 9) alınmıştır. Katılımcılara araştırma için oluşturulan form internet aracılığıyla ulaştırılmıştır. Veriler SPSS 26.0 istatistik programı ile analiz edilmiş ve gerekli varsayım incelemeleri yapılmıştır. Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach’s Alfa katsayısı bu çalışma için $r=0.946$ olarak bulunmuştur. Beck Depresyon Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach’s Alfa katsayısı bu çalışma için $r=0.837$ olarak bulunmuştur. Normallik değerleri basıklık ve çarpıklık açısından incelenmiştir. Türkçe Duygusal Yeme Ölçeğine ait çarpıklık değeri .60, basıklık değeri .03 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değerlerin normal değerler arasında olduğu belirlendiğinden dağılımın normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Beck Depresyon Ölçeğine ait çarpıklık değeri 1.24, basıklık değeri ise 2.17 olarak hesaplanmıştır ve söz konusu değerlerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Betimsel istatistiklerle birlikte duygusal yeme ile yaş arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, depresyon düzeyi ile duygusal yeme arasındaki ilişkiyi saptamak için ise Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.



Bulgular

Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeğinden alınan puanların yapılan normallik incelemesi sonucunda katılımcıların depresyon düzeylerinin normal dağılmadığı saptanmıştır. Veriler normal dağılmadığından duygusal yeme ile depresyon arasındaki ilişki Sperman-Brown Testi ile incelenmiştir. Buna göre katılımcıların gösterdiği duygusal yeme ile depresyon arasında orta düzeyde (Büyüköztürk, 2002; Ratner, 2009), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.311$, $p<.05$). Buna göre depresyon düzeyi arttıkça duygusal yeme davranışının da arttığı söylenebilmektedir.

Duygusal yeme ile yaş düzeyi arasındaki ilişki, veriler normal dağılım gösterdiğinden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Testi ile incelenmiştir. Duygusal yeme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=-.247$, $p<.05$). Buna göre yaş arttıkça duygusal yeme davranışının azaldığı söylenebilir.

Türkçe Duygusal Yeme Ölçeğinden alınan puanların cinsiyet, medeni durum ve çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-Testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Duygusal Yememin Cinsiyet ve Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Seçenekler	N	\bar{X}	S	SD	t	p
Cinsiyet	Kadın	190	72.41	22.78	315	3.156	.002
	Erkek	127	64.51	20.37			
Medeni Durum	Evli	108	65.46	19.95	315	-2.200	.029
	Bekâr	209	71.20	23.02			

Tablo 2 incelendiğinde yapılan analizin sonucunda duygusal yeme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{(315)}=3.156$; $p<.05$). Kadınların duygusal yeme düzeyi ($\bar{X}=72.41$) erkeklere ($\bar{X}=64.51$) göre daha yüksektir. Bağımsız örneklem t- testi sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü 0.030’dur. Buna göre cinsiyet değişkeni, duygusal yeme düzeyleri üzerinde düşük bir etkiye sahiptir.

Yapılan analizin sonucunda duygusal yeme düzeyinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{(315)}=-2.200$; $p<0.05$). Bekâr bireylerin duygusal yeme düzeyi ($\bar{X}=71.20$) evli bireylere ($\bar{X}=65.46$) göre daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü 0.015'tir. Buna göre medeni durum değişkeni, duygusal yeme düzeyleri üzerinde düşük bir etkiye sahiptir.

Çalışan katılımcıların iş sürdürme durumu kategorisi için salgın süreci öncesi evden çalışan ve süreç boyunca işe giderek çalışmaya devam eden katılımcıların sayısı az olduğundan bu kategori analiz dışı bırakılmıştır. Diğer kategorilerin duygusal yeme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Duygusal Yemenin İş Sürdürme Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T	(sd)	K.O	F	p	Fark
Gruplararası	5538.16	3	1846.05	3.593	.015	3-4*
Gruplarıçi	80668.33	157	513.81			
Toplam	86206.49	160				

Not. *3: Salgın öncesi işe giderek çalışan ve salgın süreci boyunca da işe giderek çalışan*4: Salgın öncesi işe giderek çalışan fakat salgın sürecinde evden çalışan

Analiz sonucunda çalışan katılımcıların iş sürdürme durumlarına göre duygusal yeme düzeylerinde manidar bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3, 157)}=3.593$, $p<0.05$). Farkın kaynağını araştırmak için ikili karşılaştırmalardan Scheffe Testi kullanılmıştır.

Yapılan analizin sonucunda salgın öncesi işe giderek çalışırken salgın süreci boyunca evden çalışan katılımcıların duygusal yeme puanı ($\bar{X}=75.07$) salgın öncesi ve salgın süreci boyunca işe giderek çalışan katılımcılara ($\bar{X}=61.88$) göre daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare değeri $5538.16/86206.49=0.06$ 'dır. Buna göre çalışan katılımcıların duygusal yeme puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %6'sının iş sürdürme durumuna bağlı olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların beden kitle indeksine göre duygusal yeme düzeyi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:



Tablo 4

Duygusal Yemenin Beden Kitle İndeksine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T	(sd)	K.O	F	p	Fark
Gruplararası	7372.98	2	3686.49	7.707	.001	1-3*
Gruplarıçi	144447.20	302	478.30			
Toplam	151820.19	304				

Not. *1: Normal kilo *3: Obez

Analiz sonucunda çalışan katılımcıların beden kitle indeksine göre duygusal yeme düzeylerinde manidar bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2, 304)} = 7.707$, $p < 0.05$). Farkın kaynağını araştırmak için ikili karşılaştırmalardan Scheffe Testi kullanılmıştır.

Yapılan analizin sonucunda beden kitle indeksine göre obez olan bireylerin duygusal yeme puanı ($X = 82.10$), beden kitle indeksine göre normal kiloda olan bireylerin duygusal yeme puanına ($X = 64.74$) göre daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare değeri $7372.98/151820.19 = 0.05$ 'tir. Buna göre katılımcıların duygusal yeme puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %5'inin beden kitle indeksine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Cinsiyetin Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği alt boyutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T-testi ile incelenmiştir ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Gerginlik Durumunda Yeme	Kadın	190	24.87	9.17	315	3.015	.003
	Erkek	127	21.81	8.34			
Olumsuz Duygularla Başa Çıkma için Yeme	Kadın	190	22.76	9.12	315	3.073	.000
	Erkek	127	19.14	7.71			
Kendini Kontrol Edebilme	Kadın	190	15.61	4.59	315	0.208	.836
	Erkek	127	15.49	4.94			

Uyaran Karşısında Kontrol	Kadın	190	9.15	2.63	315	3.656	.000
	Erkek	127	8.05	2.62			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların Gerginlik Durumlarında Yeme, Olumsuz Duygularla Başa Çıkma İçin Yeme ve Uyaran Karşısında Kontrol boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0.05$) görülmektedir. Kendini Kontrol Edebilme alt boyutuna ilişkin puanlar ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Anlamlı ilişki saptanan tüm alt boyutlarda kadınların erkeklerden daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Katılımcıların medeni durumlarının Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği alt boyutlarına göre t-Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	X	S	sd	t	p
Gerginlik Durumunda Yeme	Evli	108	22.36	8.75	315	-1.851	.065
	Bekâr	209	24.32	9.02			
Olumsuz Duygularla Başa Çıkma için Yeme	Evli	108	19.87	7.68	315	-2.233	.026
	Bekâr	209	22.05	9.19			
Kendini Kontrol Edebilme	Evli	108	15.00	4.29	315	-1.573	.117
	Bekâr	209	15.85	4.93			
Uyaran Karşısında Kontrol	Evli	108	8.21	2.48	315	-2.419	.016
	Bekâr	209	8.97	2.74			

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların Olumsuz Duygularla Başa Çıkma İçin Yeme ve Uyaran Karşısında Kontrol boyutlarına ilişkin puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0.05$) görülmektedir. Gerginlik Durumlarında Yeme ve Kendini Kontrol Edebilme alt boyutuna ilişkin puanlar ise medeni duruma



göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Buna göre bekâr bireylerin olumsuz durumlarla başa çıkabilme için yeme ve uyaran karşısında kontrol boyutlarında evli bireylere göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Katılımcıların beden kitle indekslerinin Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği alt boyutlarına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği Alt Boyutlarının Beden Kitle İndeksine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	BKİ	N	X		KT	sd	KO	F	p	Fark
Gerginlik Durumunda Yeme	Normal	173	22.41	G.A	1108.50	2	277.12	3.558	.007	1-3
	Kilolu	103	24.19	G.İ	24303.32	303	77.89			
	Obez	29	28.55	Top	25411.83	305				
Olumsuz Duygularla Başa Çıkma İçin Yeme	Normal	173	20.27	G.A	1275.48	2	318.87	4.331	.002	1-3
	Kilolu	103	21.54	G.İ	22968.97	303	73.61			
	Obez	29	26.93	Top	24244.45	305				
Kendini Kontrol Edebilme	Normal	173	14.42	G.A	554.85	2	138.71	6.631	.000	1-3 1-2
	Kilolu	103	16.88	G.İ	6527.06	303	20.92			
	Obez	29	17.51	Top	7081.92	305				
Uyaran Karşısında Kontrol	Normal	173	8.50	G.A	7.38	2	1.84	0.254	.907	
	Kilolu	103	8.73	G.İ	2267.06	303	7.26			
	Obez	29	9.10	Top	2274.44	305				

Not. *BKİ: Beden Kitle İndeksi

Tablo 7 incelendiğinde beden kitle indeksine göre gerginlik durumlarında yeme, olumsuz durumlarla başa çıkabilme için yeme ve kendini kontrol edebilme boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Uyaran karşısında kontrol alt boyutu beden kitle indeksine göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 8’de katılımcıların iş sürdürme durumlarının Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği alt boyutlarına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) verilmiştir.

Tablo 8
Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği Alt Boyutlarının İş Sürdürme Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	İş Sürdürme	N	X̄		KT	sd	KO	F	p	Fark
Gerginlik Durumunda Yeme	Ev-ev	17	25.35	G.A	1195.63	4	298.90	3.458	.010	2-3
	İş-İş	52	20.17	G.İ	13917.98	161	86.44			
	İş- Ev	76	26.15	Top	15113.61	165				
	Diğer	21	25.21							
Olumsuz Duygularla Başa Çıkma İçin Yeme	Ev-Ev	17	22.41	G.A	797.44	4	199.36	2.420	.051	
	İş-İş	52	18.67	G.İ	13260.74	161	82.36			
	İş-Ev	76	23.47	Top	14058.19	165				
	Diğer	21	21.94							
Kendini Kontrol Edebilme	Ev-Ev	17	15.35	G.A	31.14	4	8.03	0.387	.818	
	İş-İş	52	15.25	G.İ	3342.75	161	20.76			
	İş-Ev	76	15.96	Top	33.74	165				
	Diğer	21	15.44							
Uyaran Karşısında Kontrol	Ev-Ev	17	9.11	G.A	97.299	4	24.32	3.288	.013	2-3
	İş-İş	52	7.78	G.İ	1191.06	161	7.39			
	İş-Ev	76	9.48	Top	1288.36	165				
	Diğer	21	8.29							

Tablo 8’e göre önceden iş yerine giderek çalışırken salgın sürecinde evden çalışmaya devam eden bireylerin gerginlik durumlarında yeme, olumsuz durumlarla başa çıkabilme için yeme ve uyaran karşısında kontrol boyutlarında iş yerine giderek



çalışmaya devam eden bireylerden anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı görülmektedir ($p < 0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada bireylerin yaşlarının, depresyon düzeylerinin, COVID-19 salgın sürecine bağlı olarak değişen yaşam koşullarının duygusal yeme davranışları ile nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmıştır. Katılımcıların depresyon düzeyi ile duygusal yeme düzeyi arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan benzer çalışmalarda da depresyon düzeyi arttıkça duygusal yeme davranışının da arttığı belirtilmektedir (Goossens vd, 2009; İnalkaç, 2019; Kontinen, 2012; Leblebicioğlu, 2018; Özdemir, 2015).

Katılımcıların yaşları arttıkça duygusal yeme düzeyleri azalmaktadır. Özdemir (2015) tez çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Benzer şekilde Samuel ve Cohen'in 2018'de yaptığı çalışmada genç, orta ve yaşlı yetişkinlerdeki duygusal yeme düzeyi karşılaştırılmış ve duygusal yeme düzeyinin her üç grupta da bulunduğu fakat yaşla birlikte azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, genç bireylerin yeme alışkanlıkları, kan şekerini ve endorfin hormonlarını hızlıca yükselten fast-food yiyecekleri orta yaşlı ve yaşlı bireylere göre daha fazla tüketmeleri ve stres ile baş etmede daha fazla yeme davranışına yöneldikleri ile açıklanabilir. Bireyler duygulanıma karşılık yeme davranışı gerçekleştirdiğinde, besinleri fazla şekerli, yağlı, kolayca hazırlanabilen fast-food tarzı yiyeceklerden seçtikleri bilinmektedir (Macht, 2008). Günümüzde bu tür yiyecekleri genç bireylerin daha fazla tükettikleri düşünüldüğünde, yaş ilerledikçe bu yeme kültürüne hâkim olmayan bireylerin daha farklı başa çıkma stratejilerine yöneldikleri öne sürülebilmektedir.

Kadınlar bu süreçte erkeklere göre daha fazla duygusal yeme göstermiştir. Literatüre bakıldığında birçok araştırmada kadınların daha fazla duygusal yeme davranışı gösterdiğinden bahsedilebilmektedir (Ateşsönmez, 2018; Özdemir, 2015; Pembecioğlu, 2005). Pembecioğlu (2005) kadın üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ile yeme tutumlarını incelediği tez araştırmasında, duygu odaklı baş etme yöntemlerine başvuran kız öğrencilerin, daha fazla duygusal yeme gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Kadınların daha fazla duygusal yeme göstermelerinin nedenleri olarak duygu



odaklı başa çıkma stratejilerini erkeklere oranla daha fazla kullanmaları söylenebilmektedir (Endler ve Parker, 1990; Shokri vd., 2008). Farklı bir neden olarak, toplumun kadına ve kadın bedenine ilişkin bazı söylemleri üzerinden kadınların kilo alıp verme olgularıyla daha fazla ilgilenmesi, bu aşamada yeme bozuklukları ile mücadele etmeleri ve bilişsel kısıtlamalarla yemek yemeyi durdurmaya çalışmaya daha meyilli olmaları savunulabilir (Martz vd., 1995). Türkçe Duygusal Yeme Ölçeğinin alt boyutları cinsiyete göre incelendiğinde kadınların olumsuz duygularla başa çıkmak için erkeklere göre daha fazla duygusal yeme davranışına yöneldiği saptanmıştır. Aynı şekilde yine kadınların yemeğin dış görünüşü veya kokusu gibi uyaranlar karşısında erkeklere göre daha az kontrol sağladığı bulgulanmıştır. Bilgen'in 2018 yılında yaptığı araştırmada da benzer şekilde kadınların olumsuz duygular ve uyaran karşısında erkeklere göre daha fazla duygusal yeme gösterdiği saptanmıştır.

Bulgulara göre bekâr bireyler evli bireylere göre daha fazla duygusal yeme davranışında bulunmaktadır. Benzer araştırmalarda da evli bireylerin bekâr ve boşanmış bireylere göre daha az duygusal yeme gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır (Thompson ve Stice, 2001). Bu durum, salgın süreci boyunca partneri ve/veya çocukları ile yaşayan bireylerin daha fazla sosyal destek alabilmeleri ile açıklanabilir. Wedin ve arkadaşlarının 2014 yılında yaptığı araştırmada, evli bireyler kilo verme ameliyatından sonra eş desteğini içeren bir süreçle başarılı bir şekilde kilo kaybetmişlerdir ve duygusal yeme davranışlarında azalma görülmüştür. Bu bağlamda bakıldığında sosyal desteğin az olduğu ortamlarda duygusal yeme davranışının arttığı söylenebilmektedir (Thompson ve Stice, 2001).

Medeni duruma göre Türkçe Duygusal Yeme Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, bekâr bireylerin olumsuz duygularla başa çıkmak için evli bireylere göre daha fazla duygusal yeme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bekâr bireylerin yemek uyaranları karşısında kontrollerinin evli bireylere göre daha az olduğu saptanmıştır. Bilgen (2018) yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Vesnaver ve Keller (2011) besin alımının sosyal etkilerini incelediği araştırmasında evliliğin önemli bir sosyal etki olduğundan bahsetmektedir. Besin alımının medeni durumdan etkilenmesinin sebeplerinin evlilikten ziyade yalnız yaşamak olduğunu öne süren çalışmalar da bulunmaktadır (Rubinstein vd., 1994). Yalnız yaşamakla bekâr olmanın



ilişkilendirildiği bazı çalışmalar duygusal yeme ve sağlıksız beslenmenin risk faktörü olabileceğini öne sürerken (Brunt vd., 1999; Larrieu vd., 2004) bazı çalışmalarda medeni durum ile duygusal yeme davranışı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır (Shatenstein vd., 2004; Yannakouila vd., 2008). Sonuç olarak medeni durumun bireylerin beslenme davranışlarını ne şekilde ve ne düzeyde etkilediği konusu tartışmaya açık bir konu olarak değerlendirilebilir.

Normalde iş yerine giderken salgın süreci boyunca evden çalışmış katılımcıların hâlâ iş yerine giderek çalışan katılımcılardan daha fazla duygusal yeme gösterdiği görülmektedir. Sevinçer ve Konuk (2013), duygusal yeme davranışının genel olarak gizlice ve dışarıda değil evde gerçekleştirildiğinden bahsetmiştir. Yüce ve Muz'un 2021 yılında yaptığı çalışmada, salgında tüm zamanlarını kapalı ortamlarda geçiren bireylerin sevdiği besinleri daha sık tükettiği ve yeme sıklıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bireylerin evde kalmaları duygusal yeme davranışlarını artırmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar çalışan katılımcıların iş sürdürme durumlarına göre incelendiğinde önceden iş yerine giderek çalışırken salgın sürecinde evden çalışmaya devam eden bireylerin gerginlik durumlarında yeme, olumsuz durumlarla başa çıkabilme için yeme ve uyaran karşısında kontrol boyutlarında iş yerine giderek çalışmaya devam eden bireylerden anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Salgında evden çalışmaya başlayan katılımcıların yaşam koşullarının değişmesiyle birlikte gelen stresle başa çıkabilmek için duygusal yeme davranışı gösterdiği ileri sürülebilir. Rodgers ve arkadaşları 2020'de yaptıkları çalışmada COVID-19 salgın süreci ile değişen bazı yaşam koşullarının yeme bozukluğuna sahip bireylerin semptomlarını nasıl etkileyeceğini tartışmışlardır. Günlük rutinlerin aksaması, açık hava aktivitelerinin kısıtlanmasıyla birlikte gelen sosyal izolasyon süreci bireylerin kilo ve beden görünüşleri hakkında endişelenmelerine sebep olabileceği vurgulanmıştır (Rodgers vd., 2020). Aynı zamanda sosyal başa çıkma ortamlarından yoksun kalmanın yeme bozukluğu riskini artırabileceği belirtilmiştir.

Beden kitle indeksine göre obez bireyler normal kilodaki bireylere karşı daha fazla duygusal yeme göstermektedir. Flanagan ve arkadaşları (2021) salgında 'evde kal' çağrılarında uyan bireylerin yaşam tarzının ani değişimine bağlı olarak sağlık

davranışlarını değerlendirmiştir. Çalışmada obez kategorisinde yer alan bireylerin diğer gruplara göre daha fazla kilo alımı ve kaygı yaşadığı belirtilmiştir. Araştırmalara göre depresif belirtiler ve kaygı durumları obez bireylerde daha fazla görülmektedir (Yanovski vd., 1993; Leblebicioğlu, 2018). Depresif ve kaygılı bireylerin duygu odaklı başa çıkma stratejilerine daha fazla yöneldiği göz önünde bulundurulduğunda (Endler ve Parker, 1990), bu çalışmada duygusal yeme davranışlarının obez bireylerde daha yüksek olması beklenebilir bir sonuçtur. Fazla kilolu ve obez olmanın duygusal yeme için bir risk oluşturduğu göz önüne alındığında, salgın koşullarıyla birlikte artan yoğun olumsuz duygulanmanın da obez bireylerin daha fazla duygusal yeme davranışı göstermesine neden olabileceği düşünülmektedir. Türkçe Duygusal Yeme Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar beden kitle indeksine göre incelendiğinde obez bireylerin gerginlik durumlarında yeme, olumsuz durumlarla başa çıkabilme için yeme ve kendini kontrol edebilme boyutlarında normal kilodaki bireylere göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Benzer çalışmalarda da araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır (Bilgen, 2018; McCrone vd., 2000). Fazla kilolu bireylerin kendini kontrol edebilme alt boyutunda normal kilolu bireylere göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında kilolu ve obez kategorisinde olmanın duygusal yeme için daha fazla risk taşıdığından bahsedilebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların ilgili alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Salgın sürecinde bireylerin başa çıkma stratejisi olarak yeme davranışını değerlendirme şekilleri; bireylerin salgınla birlikte değişen yaşam koşullarında yeme alışkanlıklarının da değişebileceği; yeme davranışının bir başa çıkma şekli olarak karşılanabileceği ortaya konmuştur.

Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında salgın süreci duygusal yeme davranışı ile ileride yapılacak çalışmalar için aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Salgın sürecinde gerçekleştirilen bu duygusal yeme davranışının daha farklı hangi durumlarla ilişkilendirilebileceği tartışılabilir. Bu durumlar kaygı, travmatik stres düzeyi, algılanan sosyal destek ve algılanan yalnızlık gibi durumlar olabilir.



- Bu çalışma doğrultusunda bireylerin salgın sürecini nasıl değerlendirdiği ve duygusal yeme davranışının değerlendirme biçimlerinden nasıl etkilendiği araştırılabilir. Bireylerin salgın sürecini büyük bir tehdit olarak algılaması veya durumu kabul etmeye yönelmesi gibi değerlendirme şekilleri nitel bir çalışma ile ortaya konulabilir.
- COVID-19 salgın süreci hâlâ devam etmektedir ve bireylerin bu süreçteki belirsizlik, olumsuz duygular ve durumlar ile başa çıkma stratejilerinin duygusal yeme davranışlarını nasıl etkilediğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Bireylerin fiziksel aktivitelerinin ve hareketliliğinin kısıtlanmasının yeme davranışını nasıl etkilediği konusu araştırılabilir.
- Yaş arttıkça duygusal yeme düzeyinin azalmasına bu araştırmayla birlikte benzer araştırmalarda da karşılaşılmıştır. Bu durumun nedenlerini saptamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Duygusal yeme davranışlarının bireyin veya yakınlarının COVID-19 hastalığına yakalanması, sosyal izolasyon gerekliliği gibi salgın süreciyle ilgili durumlara göre farklılaşma durumu incelenebilir.
- Bu çalışmada bekâr bireylerin evli bireylere göre daha fazla duygusal yeme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili olduğu düşünülen sosyal desteğin duygusal yeme düzeyini azaltmada etkili olup olmadığı ve sosyal destek türlerinin (aile, arkadaş, romantik v.b.) duygusal yeme ile ilişkisinin araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arslantaş, H., Dereboy, F., Yüksel, R., & İnalkaç, S. (2019). Duygusal yeme ölçeği'nin Türkçe çevirisinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 30.
- Ateşsönmez, S. (2018). *Algılanan ebeveyn tutumunun yetişkin bireylerde duygusal yemebozukluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Aydemir, Ö. & Köroğlu, E. (2006). Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler. *Ankara: Hekimler Yayın Birliği*.
- Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikolojiperspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573-584.
- Bekker, M. H., Van De Meerendonk, C., & Mollerus, J. (2004). Effects of negativemood induction and impulsivity on self-perceived emotionaleating. *International Journal of Eating Disorders*, 36(4), 461-469.
- Bilgen, Ş. S. (2018). *Türkçe duygusal yeme ölçeği geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenirliliği çalışması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojike etkilerine terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Bruch, H. (1996). Eating disorders. *New York: Basic Books*.
- Brunt A.R., Schafer E., & Oakland M.J. (1999). Ability of social support to predict at risk dietary intake and anthropometric measures in white, rural, community-dwelling elderly women. *J Nutr Elder*, 19(1), 49-69.
- Bussolotti, D., Fernández-Aranda, F., Solano, R., Jiménez-Murcia, S., Turón, V., & Vallejo, J. (2002). Marital status and eating disorders: an analysis of its relevance. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(6), 1139-1145.



- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırmadeseni, SPSS uygulamaları ve yorum*, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cheng, S. K., Wong, C. W., Tsang, J., & Wong, K. C. (2004). Psychological distress and negative appraisals in survivors of severe acute respiratory syndrome (SARS). *Psychological Medicine*, 34(7), 1187-1195.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The lancet psychiatry*, 7(4), 300-302.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). State and trait anxiety, depression and coping styles. *Australian Journal of Psychology*, 42(2), 207-220.
- Erbay, L. G., & Seçkin, Y. (2016). Yeme bozuklukları. *Güncel Gastroenteroloji*, 20(4), 473-477.
- Flanagan, E. W., Beyl, R. A., Fearnbach, S. N., Altazan, A. D., Martin, C. K., & Redman, L. M. (2021). The impact of COVID-19 stay-at-home orders on health behaviors in adults. *Obesity*, 29(2), 438-445.
- Goossens, L., Braet, C., Van Vlierberghe, L., & Mels, S. (2009). Loss of control overeating in overweight youngsters: The role of anxiety, depression and emotional eating. *European Eating Disorders Review*, 17(1), 68-78. doi:10.1002/erv.892
- Hacımustafaoğlu, M., & Önürmen, Ö. (2018). Enfeksiyon Hastalıkları Pratiğinde Salgın Tanımlanması. *Çocuk Enfeksiyon Dergisi*, 12(4), 172-173.
- Heatherton, T. F., Herman, C. P., & Polivy, J. (1991). Effect of physical threat and ego threat on eating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 138-143.
- Herman, C. P., & Polivy, J. (1975). Anxiety, restraint, and eating behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 666-672.



- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin Geçerliği Üzerine Bir Çalışma, *PsikolojiDergisi*, 22, 118-126.
- İnalkaç S. (2019). *Depresyon Tanılı Hastalarda Sorun Çözme, Stresle Baş Etme ve Duygusal Yeme İlişkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- İnalkaç, S., & Arslantaş, H. (2018). Duygusal Yeme. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 27(1), 70-82.
- Kaplan, H. I., & Kaplan, H. S. (1957). The psychosomatic concept of obesity. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 125,181-201.
- Konttinen H. (2012). Dietary habits and obesity: The role of emotional and cognitive factors. Academic Dissertation, *Helsinki University of Social Research Depertman, Finland*.
- Larrieu S., Letenneur L., Berr C., Dartigues J.F., Ritchie K., & Alperovitch A., (2004). Socio-demographic differences in dietary habits in a population-based sample of elderly subjects: The 3C study. *J Nutr Health Aging*, 8(6), 497-502.
- Larsen, J. K., van Strien, T., Eisinga, R., & Engels, R. C. M. E. (2006). Gender differences in the association between alexithymia and emotional eating in obese individuals. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(3), 237-243.
- Leblebicioğlu, M. (2018). *Algılanan Stres, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Yeme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Macht, M. (2008). How emotions affect eating: a five-way model. *Appetite*, 50(1), 1-11.
- Martz, D. M., Handley, K. B., & Eisler, R. M. (1995). The relationship between feminine gender role stress, body image, and eating disorders. *Psychology of Women Quarterly*, 19(4), 493-508.
- McCrone, S., Dennis, K., Tomoyasu, N., & Carroll, J. (2000). A profile of early versus late onset of obesity in postmenopausal women. *Journal of women's health & gender-based medicine*, 9(9), 1007-1013.



- Nguyen-Rodriguez, S. T., Unger, J. B., & Spruijt-Metz, D. (2009). Psychological determinants of emotional eating in adolescence. *Eating disorders*, 17(3), 211-224.
- Özdemir, G. S. (2015). *Duygusal Yememin Depresyon, Anksiyete ve Stres Belirtileri ile Olan İlişkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Özer, S., & Okat, Ç. (2021). Yeni Koronavirüs (Covid-19) günlerinde bireylerin yeme tutumlarının İncelenmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 84-102.
- Özlem, A., & Mehmet, N. (2020). Eating habits changes during COVID-19 Pandemic Lockdown. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 169-177.
- Pembecioğlu, Ü. (2005). *Predictors of Disordered Eating Among Turkish University Students*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between +1/-1, or do they? *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 17(2), 139-142.
- Rodgers, R. F., Lombardo, C., Cerolini, S., Franko, D. L., Omori, M., Fuller Tyszkiewicz, M., & Guillaume, S. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on eating disorder risk and symptoms. *International Journal of Eating Disorders*, 53(7), 1166-1170.
- Rubinstein R. L., Lubben J. E., & Mintzer J. E., (1994). Social isolation and social support: an applied perspective. *J Appl Gerontol*, 13(1), 58-72.
- Samuel, L., & Cohen, M. (2018). Expressive suppression and emotional eating in older and younger adults: An exploratory study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 78, 127–131. doi:10.1016/j.archger.2018.06.012
- Serin, Y., & Şanlıer, N. (2018). Duygusal yeme, besin alımını etkileyen faktörler ve temel hemşirelik yaklaşımları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 135-146.
- Sevinçer, G. M., & Konuk, N. (2013). Emosyonel yeme. *Journal of Mood Disorders*, 3(4),171-8.



- Shatenstein B., Nadon S., & Ferland G. (2004). Determinants of diet quality among Quebecers aged 55–74. *J Nutr Health Aging*, 8(2), 83-91.
- Shokri, O., Moradi, A., Daneshpour, Z., & Tarkhan, R. (2008). The role of gender differences in coping styles and mental health. *Cont Psychol*, 3(1), 51-61.
- Strong, P. (1990). Epidemic psychology: a model. *Sociology of Health & Illness*, 12(3), 249-259.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), *Boston: Allyn and Bacon*.
- Thompson, J. K., & Stice, E. (2001). Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 181-183.
- Thompson, S. H. (2015). Gender and racial differences in emotional eating. Food addiction symptoms, and body weight satisfaction among undergraduates, *Journal of Diabetes and Obesity*, 93-8.
- Van Strien, T., & Bazelier, F. G. (2007). Perceived parental control of food intake is related to external, restrained and emotional eating in 7–12-year-old boys and girls. *Appetite*, 49(3), 618-625.
- Velavan, T. P., & Meyer, C. G. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical medicine & international health*, 25(3), 278.
- Vesnaver, E., & Keller, H. H. (2011). Social influences and eating behavior in later life: a review. *Journal of Nutrition in Gerontology and Geriatrics*, 30(1), 2-23.
- Wedin, S., Madan, A., Correll, J., Crowley, N., Malcolm, R., Karl Byrne, T., & Borckardt, J. J. (2014). Emotional eating, marital status and history of physical abuse predict 2-year weight loss in weight loss surgery patients. *Eating Behaviors*, 15(4), 619-624. doi:10.1016/j.eatbeh.2014.08.019
- Wu, K. K., Chan, S. K., & Ma, T. M. (2005). Posttraumatic stress, anxiety, and depression in survivors of severe acute respiratory syndrome (SARS). *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 18(1), 39-42.



- Yannakoulia, M., Panagiotakos, D., Pitsavos, C., Skoumas, Y., & Stefanadis, C. (2008). Eating patterns may mediate the association between marital status, body mass index, and blood cholesterol levels in apparently healthy men and women from the ATTICA study. *Social Science & Medicine*, 66(11), 2230-2239.
- Yanovski, S. Z., Nelson, J. E., Dubbert, B.K., & Spitzer, R. L. (1993). Association of binge eating disorder an psychiatric comorbidity in obese subjects. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1472-9.
- Yüce, G. E., & Muz, G., (2021). COVID-19 pandemisinin yetişkinlerin diyet davranışları, fiziksel aktivite ve stres düzeyleri üzerine etkisi. *Cukurova Medical Journal*, 46(1), 283-291.

Summary

Pandemics can affect people physiologically and psychologically. The psychological effects of pandemics are fears of catching the disease, fears of contagion, and the resulting avoidance; stress, anxiety, and lifestyle changes can be mentioned as a number of difficult situations (Duan and Zhu, 2020; Cheng et al., 2004). The COVID-19, which is thought to have first appeared in Wuhan, China in December 2019, has also been described as a pandemic. It is possible to state that the pandemic in question has become a situation that shakes the order in daily life (Strong, 1990) and has uncertainty with the possibility of causing unexpected results. In current studies, it has been stated that individuals may experience situations such as stress, uncertainty and loneliness during the COVID-19 pandemic and may display eating behavior in response to these (Özer and Okat, 2021; Özlem and Mehmet, 2020). In this direction, it is possible to state that individuals' diets and behaviors may also be affected by the COVID-19 pandemic.

Eating behavior is affected by many factors. People may show more or less feeding behavior than normal in the face of negative or positive emotions. Emotional eating is defined as the tendency and behavior of overeating that comes with the emergence of negative emotions such as stress, anger, anxiety, and fear (İnalkaç & Arslantaş, 2018). Researchers have explained emotional eating for different reasons such as reducing anxiety and stress, lack of control over the smell and appearance of food, binge eating attack corresponding to cognitive restriction, and avoiding negative emotions that threatens psychological integrity.

It is estimated that pandemics can threaten the psychological integrity of the individual. However, the fact that it is not known when the pandemic process will end may cause a feeling of uncertainty in people (Duman, 2020). When the relevant literature is examined, although psychologically affected by the pandemic is naturally evaluated, individuals may feel depressed, anxious, and stressed during the pandemic process (Aşkın et al., 2020; Wu et al., 2005).

In this study, the emotional eating levels of individuals; differentiation according to gender, marital status, body mass index (BMI), job continuation status; At the same time, its relationship with age and depression levels was examined. In the study, 317



people aged between 18 and 68 living in various provinces of Turkey participated. Demographic information form, Turkish Emotional Eating Scale (TEES) and Beck Depression Scale (BDS) were used as data collection tools in the research in relational survey model.

According to the findings, there is a significant relationship between the emotional eating level of the participants and the level of depression. As the level of depression increases, the level of emotional eating increases. Another finding is that as the age of the individuals increases, the level of emotional eating decreases. The decrease in the level of emotional eating with increasing age can be explained by the fact that young individuals use eating habits more in the process of coping with their eating habits and emotions.

Women showed more emotional eating behavior than men in this process. It can be said that women use more emotion-focused coping strategies than men, and this increases emotional eating, which is a coping style that develops in response to emotions. When the sub-dimensions of TEES were examined according to gender, it was found that women tended to emotional eating behavior more than men in order to cope with negative emotions.

Single individuals show more emotional eating behavior than married individuals. In similar studies, it was observed that married individuals exhibit less emotional eating behavior (Thompson & Stice, 2001; Wedin et al., 2014). This can be explained by the fact that individuals living with their partners and/or children during the pandemic process can receive more social support. When the sub-dimensions of TEES were examined according to marital status, it was concluded that single individuals showed more emotional eating than married individuals in order to cope with negative emotions. Although this finding is debatable finding with different studies (Brunt vd., 1999; Larrieu vd., 2004), it is stated in many studies that there is a relationship between marital status and emotional eating, and its causes have been discussed from different perspectives.

It was concluded that the participants who started to work from home during the pandemic process showed more emotional eating behavior than the participants who still go to work. Accordingly, it is thought that staying at home may have led to

increased emotional eating behaviors. When the sub-dimensions of TEES were examined according to working situations, it was concluded that work from home individuals showed more emotional eating than work from office individuals in order to cope with negative emotions. Work from home individuals have less control over food stimuli than work from office individuals. It can be argued that the participants who started to work from home during the pandemic showed emotional eating behavior to cope with the stress that comes with the change in living conditions.

According to BMI, obese individuals show more emotional eating behavior than normal weight individuals. In similar studies, it is seen that obese individuals show more emotional eating behavior (Flanagan et al., 2021). In addition, some studies have stated that individuals in the obese category according to body mass index experience more anxiety and stress than others (Leblebicioğlu, 2018; Yanovski et al., 1993). When the scores obtained from the TEES sub-dimensions are examined according to BMI, it is seen that obese individuals score higher than normal weight individuals in eating in situations of tension, eating to cope with negative situations, and self-control.

As a result of the study, findings related to the variables thought to affect the emotional eating levels of individuals during the COVID-19 pandemic were obtained. In line with the findings discussed, suggestions for future research are presented. It is thought that it will be useful to examine emotional eating behavior according to different variables, to investigate how the way individuals evaluate the pandemic process affects emotional eating and to investigate how social support affects emotional eating in the pandemic.



PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİKTE ÖNEMLİ BİR ALAN: SAĞLIK PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI VE REHBERLİĞİ

DERLEME MAKALESİ

Ali ERYILMAZ¹, Mehmet F. ŞİRAZ²

¹ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, İstanbul, Türkiye, aeryilmz@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9301-5946

² Uzm. Klinik Psikolog, Sağlık Bakanlığı, Kayseri, Türkiye, fatihsiraz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5399-5898

Geliş Tarihi: 26/06/2021 Kabul Tarihi: 26/07/2021

Öz: Bu çalışmada psikolojik danışmanlık ve rehberlikte önemli bir alan olan sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin kapsamı, tanımı ve uygulamaları hakkında literatür bilgileri çerçevesinde var olan durumuna geniş açıdan bakılmıştır. Ayrıca sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetinin biyo-psiko-sosyal modeldeki yeri ve önemi tartışılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda öncelikle, sağlık kavramına ilişkin yaklaşımlar incelenmiştir. Daha sonra biyo-psiko-sosyal yaklaşım üzerinde durulmuştur. Genel olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanına değinilmiştir. Sağlık psikolojik danışmanlık ve rehberlik tanımı yapılmıştır. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin kökenlerine değinilmiştir. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ruh sağlığı danışmanlığı ve rehberliği arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin uygulama alanları incelenmiştir. Türkiye’de sağlık psikolojisi temelinde sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği uygulamalarına yer verilmiştir. Çalışmada sağlığa çok yönlü bakışın, sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanını zorunlu kıldığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin örgütlenmiş, planlanmış ve sistematik bir şekilde Türk sağlık sistemi içerisinde entegre edilmediği görülmektedir. Bu çalışmanın sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin önemi ve kullanımı açısından alan literatürüne katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği, sağlık eğitimi, sağlık psikolojisi.



AN IMPORTANT DIVISOIN IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE: HEALTH PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE

Abstract: In this study, the current situation of health psychological counseling and guidance, which is an important field in psychological counseling and guidance, within the framework of the literature about the scope, definition, and applications, has been examined from a broad perspective. In addition, the place and importance of health psychological counseling and guidance service in the bio-psycho-social model has been discussed. For these purposes, first of all, approaches to the concept of health were examined. Then, the bio-psycho-social approach was emphasized. In general, the field of psychological counseling and guidance has been mentioned. The definition of health psychological counseling and guidance has been made. The origins of health psychological counseling and guidance are mentioned. The relationships between health psychological counseling and guidance and mental health counseling and guidance are discussed. The application areas of health psychological counseling and guidance were examined. In Turkey, health psychological counseling and guidance practices are included on the basis of health psychology. In the study, it was concluded that the multidimensional view of health makes the field of health psychological counseling and guidance compulsory. As a result, it is seen that health psychological counseling and guidance services are not integrated within the Turkish health system in an organized, planned, and systematic way. It is anticipated that this study will contribute to the literature in terms of the importance and use of health psychological counseling and guidance.

Keywords: Health counseling and guidance, health education, health psychology.



Giriş

Sağlık kavramı, insanlık tarihi boyunca canlılığın ve yaşamın sürdürülebilmesinin bir bileşeni olarak her zaman önemini korumuştur. Sağlıklı olmak, yaşamın olağan akışında ihtiyaç duyulan ve arzu edilen bir durumdur. Bu nedenle sağlık ile ilgili alanlara ihtiyaç ve talep artmaktadır. Bunlardan biri olan sağlık psikolojisi disiplini ve bu disiplin temelinde son yıllarda ön plana çıkan sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanının önemi günden güne artmaktadır. Türkiye’de yeterli düzeyde tanınmayan sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin tanımlamasını yaparak uygulama sahasını belirlemek, bu konuda yapılacak araştırmalara, uygulamalara katkı sunarak verimliliği artıracaktır.

Sağlık sorunlarının nedenleri ve gidişatı, biyo-medikal, psiko-sosyal ve son zamanlarda biyo-psiko-sosyal modeller dahil olmak üzere farklı kuramsal modeller kullanılarak kavramsallaştırılmıştır. Biyo-medikal model; hastalık semptomları, ilaç tedavisi ve genetiğe vurgu yapan insan bedenine odaklanırken, psiko-sosyal model, ruhsal yapılar, davranışlara ve ilişkilere vurgu yapar. Bunun aksine, biyo-psiko-sosyal model, zihin ve beden arasındaki ikilemi ortadan kaldırarak bu iki model arasındaki boşluğu doldurmaya çalışır (Leong, Altmaier ve Johnson, 2008). Sağlık ile ilgili yaklaşımlar, biyo-medikal bir modelden sağlık ve hastalığın biyo-psiko-sosyal bir kavramsallaştırmasına doğru geçiş yaşamaktadır (Suls ve Rothman, 2004).

Kavram olarak bakıldığında sağlık, “Sadece bir hastalığın olmaması durumu değil, bir bütün olarak bedenen, zihnen ve sosyal yönlerden tam bir iyilik içinde olmaktır” (World Health Organization.-WHO-, 2020). Bu bütünsel yaklaşım bireye, sadece tıbbi odaklı değil aynı zamanda ruhsal ve sosyal alanlara da odaklanarak yaklaşmayı gerektirmektedir. Bir başka deyişle bireyin salt beden sağlığı alanını ele almak yerine; bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal alanlarını bir bütün olarak değerlendirmenin önemini vurgular. Biyo-psiko-sosyal modelin merkezinde fiziksel sağlığın ve refahın; biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörler arasındaki etkileşimler tarafından şekillendirildiği varsayımı bulunmaktadır (Suls ve Rothman, 2004).

Hoffman ve Driscoll (2000) sağlık durumunu; hastalık veya hastalığın varlığı veya yokluğu olarak kavramsallaştırmak yerine biyo-psiko-sosyal faktörlerin karşılıklı ilkesini göz önünde bulundurmayı ve odağın bireyin yaşam kalitesi



üzerinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda örneğin bireylerin semptomatik şikâyetleri olabilir, ancak yine de bireyler başa çıkma mekanizmaları, sosyal destek veya kurumsal destekler nedeniyle yüksek bir yaşam kalitesine sahip olduklarını düşünebilirler.

Bireylerin sağlıkları, fiziksel ve ruhsal olmak üzere iki önemli noktada ele alınmaktadır. Ruh sağlığı ile fiziksel sağlık arasında çok yakından bir ilişki bulunmaktadır. Ruhsal sorunlar, fiziksel sağlık sorunlarının hem öncülü hem de sonucu olabilir. Örneğin, olumsuz duyguların, bağışıklık sisteminden etkilenebilecek bir dizi sağlık sorununu veya hastalığı (kardiyovasküler hastalık) yoğunlaştırabileceği bilinmektedir (Leong vd., 2008). Bir başka açıdan bakıldığında fiziksel hastalığı olan bireylerde depresyon görülme sıklığı daha yaygındır (Bisschop, Kriegsman, Deeg, Beekman, ve Tilburg, 2004). Ruh sağlığı kendi içinde bir kategori olarak kabul edilse de diğer sağlık sorunlarının her birinin psiko-sosyal etkileri göz ardı edilemez. Fiziksel sağlık faktörleri ile psikolojik faktörler arasındaki karmaşık etkileşimin belirlenmesi ve bu etkileşimin bireyi nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılması bütüncül sağlık yaklaşımı için önemlidir (Ogden, 2012). Ayrıca bütüncül yaklaşım sağlık alanında yürütülen hizmetlerde çok yönlülüğe vurgu yapmaktadır. Bu sebeple bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını bir bütünlük içerisinde ele alan ve bireylere bu noktada hizmet sunan mesleklerle ihtiyaç vardır. Bu noktada psikolojinin pek çok alanı, bireylerin sağlıklarını iyileştirmede, geliştirmede ve olumsuzla gitmelerini önlemede önemli işlev görebilir. Bu bağlamda bugün APA'nın sınıflandırmasında 17. sırada yer alan danışmanlık psikolojisi alanı da bireylerin sağlıklarını daha olumlu bir konuma yükseltmede önemli bir araç olarak değerlendirilebilir.

Bu çerçevede sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanı; çare bulucu, koruyucu ve önleyici sağlık hizmetlerinin verilebilmesi için gereklilik olarak düşünülebilir. Bu sebeple bu derleme ile, önemli bir alan olan sağlık psikolojisi çerçevesinde sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin kapsamı, tanımı ve uygulamaları hakkında literatür bilgileri çerçevesinde var olan duruma geniş açıdan bakılmıştır. Ayrıca sağlık psikolojik danışmanlığın, biyo-psiko-sosyal modeldeki yeri ve önemi tartışılmıştır. Tüm bu amaçlanan kavramsal yapıya odaklanmadan önce psikolojik danışmanlık ve rehberliği ele almak gerekmektedir.



Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik; bireyin kendini anlaması, gerçekçi kararlar alması, sorunlarını çözmesi, çevresine ve kendisine dengeli bir şekilde uyum sağlaması adına bireylere sunulan bir psikolojik yardım sürecidir (Kepçeoğlu, 1997). Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association [ACA]) 1997 yılında psikolojik danışmanlığı; “ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel gelişim, mesleki ve patoloji konularını ele alacak şekilde uygulanması” olarak tanımlamıştır. ACA, 2010 yılında güncellediği tanımda ise psikolojik danışmayı “bireylerin, grupların ve ailelerin ruh sağlığı, iyilik hali, akademik ve kariyer hedeflerini gerçekleştirmesi için yürütülen profesyonel bir ilişki” olarak tanımlamıştır (ACA, 2010).

Sunulduğu hizmet alanına göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri eğitim, sağlık, sosyal yardım, endüstri, adalet ve spor alanında verilebilmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında verilen hizmetlerin nasıl örgütleneceği ile ilgili çeşitli modeller uygulanmıştır. Bu modeller geleneksel ve gelişimsel olarak iki başlık altında incelenebilir. Geleneksel modellerde esas unsur psikolojik danışmanın rolüdür (Yeşilyaprak, 2016). Bu modellere örnek olarak *hizmetler modeli*; (psikolojik danışmanların etkinliklerinin belirlendiği modeldir. Bu etkinlikler oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme olmak üzere 6 kategoride ele alınmıştır) *süreç modeli*; (psikolojik danışmanlığın klinik ve terapötik yönü vurgulanmıştır. Psikolojik danışman, psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmiştir) *görevler modeli*; (Psikolojik danışmanın yapması gereken görevler listelenmiştir) verilebilir. Gelişimsel modelde ise bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik verilmesi esasına dayanır (Gysbers, 1997; Yeşilyaprak, 2016).

Psikolojik danışmanlık ve rehberliğin etkin biçimde yapılabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için temel ilkelerin bilinmesi, psikolojik danışma becerilerine sahip olunması ve terapötik koşulların oluşturulması gerekmektedir (Yüksel-Şahin, 2018). Psikolojik danışma ve rehberliğin temel ilkelerine kısaca bakılacak olursa temelde insan



hak ve sorumluluklarına önem ve değer veren, demokratik ve insancıl bir anlayış vardır. Bu anlayışla tüm bireylere yönelik olarak hizmet verilir ve bireysel farklılıklara saygı duyulur. Verilen hizmette gönüllülük, süreklilik, gizlilik ve bilimsellik esastır. Planlı ve programlı biçimde profesyoneller tarafından verilir (Deniz, 2018; Yeşilyaprak, 2016). Ayrıca etkili bir psikolojik yardım sunabilmek için psikolojik danışma becerilerine de sahip olunması gerekir (Yüksel-Şahin, 2018). Psikolojik danışma sürecinde kullanılan bu beceriler ilişki kurma, sorunun kavramsallaştırılması, amaçların oluşturulması ve sürecin yönetilmesinde kullanılırlar. Bu beceriler temel düzeyde (yakından ilgilenme, soru sorma, danışanı gözlemlenme, cesaretlendirme, içerik-duygu yansıtma ve özetleme) ve ileri düzeyde (yüzleştirme, odaklanma, anlamın yansıtılması, yorum yapma, yeniden çerçevlendirme, kendini açma, geri bildirim verme, mantıksal çıkarımlarda bulunma, bilgi verme, yönerge verme) becerilerdir (Ivey, Ivey ve Zalaquett, 2010; Lent, Hill, ve Hoffman, 2003). Eksiksiz bir görüşme yapabilmek için bu becerilere ihtiyaç vardır, buna ek olarak psikolojik danışman-danışan ilişkisi kurulabilmesi için bazı koşullara ihtiyaç vardır. Psikolojik danışman bu koşulları oluşturup danışana iletmelidir (Yüksel-Şahin, 2018). Bu koşullar; danışanı koşulsuz-yargısız kabul etmek, ona saygı duymak, empatik bir anlayışla yaklaşmak, psikolojik danışmanın tutarlı ve saydam olması, somutluk, kendini açma, ilişkinin şimdi ve buradalığıyla, yüzleştirmedir (Voltan-Acar, 2012; Yüksel-Şahin, 2018).

Genel olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanını tanımladıktan sonra, bu alanın daha özel alanlarda kullanılmasına bakmak gerekir. Bu noktada kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği, okul psikolojik danışmanlığı ve rehberliği gibi psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanları bulunmaktadır. Bu alanlardan biri de sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanıdır.

Sağlık Psikolojik Danışmanlığı ve Rehberliği

Topluma yönelik temel sağlık hizmetlerinin, etkili olabilmesi ancak bireylerin ve toplumların katılımcı bir şekilde bilgilerini artırarak iş birliği yapmaları ile gerçekleşmektedir. Bireylerin kendi sağlık durumlarını daha olumlu bir konuma getirmeleri için; farkındalık ve bilgi düzeylerinin yükseltilmesini gerektirir. Bu hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemler arasında sağlık psikolojik danışmanlığı ve



rehberliği hizmetlerinin uygulanması, sağlık eğitimi ve sağlığın güçlendirilmesi bulunmaktadır (Tulchinsky ve Varavikova, 2014).

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği; bireylerin hastalık süreçlerinin ilerlemesini azaltmaya veya önlemeye, ayrıca sağlık durumlarını ve işleyişini iyileştirmeye yardımcı olmak için çeşitli yaklaşımları, yöntemleri kullanan geniş ve kapsamlı bir alandır (Sperry ve Carlson, 2002). Sağlık psikolojik danışmanlığının ve rehberliğinin kapsamlı bir alt alan olmasının nedeni; danışanın duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını tanımlamayı, anlamayı ve yönetmeyi bu sayede onların sağlık sorunları ile baş edebilmelerine yardımcı olmayı içermesi ile ilgilidir (Blonna, Loschiavo ve Watter, 2011). Sonuç olarak sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği uygulamaları ile danışanın sağlık sorunlarına ilişkin farkındalık düzeyleri yükseltilerek hastalıkla başa çıkma becerileri artırılır (Tulchinsky ve Varavikova, 2014).

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği iki temel işlev etrafında şekillenmektedir. Bunlardan ilki, danışanın sağlık sorunları ile ilişkili duyguları anlamalarına ve bunlarla baş etmelerine yardımcı olmaktır. İkincisi ise, danışanlarla terapötik bağlam geliştirmek ve bu noktada terapötik ittifakı artırarak danışanların psikolojik yardım sürecinden üst düzeyde yararlanmalarına yardımcı olmaktır (Blonna, Loschiavo ve Watter, 2011). Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanını genel olarak tanımladıktan sonra, sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanının kökenlerine değinmek gerekir.

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin kökenleri

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğine ilişkin literatür bilgilerinde birçok kavrama rastlanmaktadır. Bu bölümde sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ilişkilendirilen ve temelini oluşturan sağlık psikolojisi, sağlık eğitimi ve sağlığın geliştirilmesi hakkında bilgiler aktarılmıştır.

Sağlık psikolojisi. Sağlık psikolojisi, sağlık ve hastalığın nedeni, ilerlemesi ve sonuçlarında psikolojik faktörlerin rolü üzerinde duran psikolojinin bir alt alanıdır (Ogden, 2012). Sağlık psikolojisi, Amerika Psikoloji Derneğindeki (APA) 54 bölümden bölüm 17’de (danışmanlık psikolojisi) bir alt çalışma alanı olarak (APA, 2021) ve 1978



yılında kurulan bölüm 38’de (sağlık psikolojisi) temsil edilmektedir. Sağlık psikolojisi alanında çalışan bireylere sağlık psikoloğu denilmektedir.

Sağlık psikologlarının amaçları arasında, psikolojik kuramları ve araştırmaları birleştirerek hastaların sağlıklı yaşam tarzlarını sürdürmelerine yardımcı olacak yöntemler geliştirmek, hastaların refahına önemli katkılarda bulunmak sayılır. Sağlık psikologları, hastaların kronik hastalıklarını yönetmelerine ve önlenebilir hastalıklardan kaçınmalarına yardımcı olurlar, ayrıca akut yaralanmaları ve kronik hastalıkları olan kişilere rehabilitasyon hizmetleri sağlarlar (Society for health psychology, 2021). İngiltere Psikoloji Derneği ise sağlık psikolojisi alanını; psikoloji araştırma ve yöntemlerini sağlığın geliştirilmesine ve sürdürülmesine, hastalığın önlenmesine ve yönetimine, hastalığa katkıda bulunan faktörlerin belirlenmesine, fiziksel hastalık durumuna, sağlık sisteminin iyileştirilmesine, sağlık politikalarının oluşturulmasına ve geliştirilmesine uygulayan bir psikoloji dalı olarak tanımlamaktadır (British Psychological Society, 2021).

Sağlıkla ilgili psikolojik hizmetlere vurgu yapan bir alan olarak sağlık psikolojisi zihin beden ayırımına karşı çıkmaktadır (Ogden, 2012). Bu alan fiziksel ve psikolojik faktörlerin karşılıklı etkileşimini göz önünde bulundurarak biyo-psiko-sosyal modeli benimser. Sağlık psikolojisi açısından psikolojik faktörler fiziksel sağlığı etkilerken, fiziksel ve davranışsal faktörler de psikolojik sağlık üzerinde etkili olmaktadır (Leong vd., 2008).

Sağlık psikolojisinin başlangıcından bugüne dört yaklaşım etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu yaklaşımların her biri sağlık hizmetlerinde uygulama için kuram, araştırma ve öneriler sunarlar. Bu yaklaşımlardan ilki “Klinik sağlık psikolojisi”dir. Klinik sağlık psikolojisinin temelini, sağlığın geliştirilmesine ve sürdürülmesine, hastalığın önlenmesine ve tedavisine, sağlığın ve hastalığın etiyolojik ve tanısal ilişkilerinin açıklanmasına yönelik psikoloji disiplininin bilgileri oluşturmaktadır. İkinci yaklaşım "halk sağlığı psikolojisi"dir. Klinik sağlık psikolojisi gibi, halk sağlığı psikolojisi de hastalık tedavisinden çok, sağlığın geliştirilmesine ve hastalığın önlenmesine yönelik çalışan sağlık hizmetleri sisteminin bir parçasıdır. Üçüncü yaklaşım, topluluk araştırmasına ve eylemine dayanan "toplum sağlığı psikolojisi"dir. Toplum sağlığı psikolojisi, savunmasız toplulukların ve grupların üyeleriyle iş birliği



hâlinde çalışmayı içerir ve daha genel olarak, onları savunmasız hâle getiren koşullarla (sosyal dışlanma ve yoksulluk gibi) mücadele etmeyi amaçlar. Dördüncü yaklaşım, "eleştirel sağlık psikolojisi"dir. Eleştirel sağlık psikolojisi, gücün, ekonominin ve makro sosyal süreçlerin sağlığı, sağlık hizmetlerini, sağlık psikolojisini ve genel olarak toplumu nasıl etkilediğini ve yapılandırıldığını analiz etmeyi amaçlamaktadır (Marks, 2002).

Sağlık psikolojisi bu dört alanda sağlık ve hastalık analizinde dört temel perspektiften yararlanmaktadır. Bunlardan ilki, sağlığın biyo-psiko-sosyal modelidir. Bu model insan sağlığına; biyolojik olarak etkide bulunan faktörlerden virüsler, bakteriler ve yapısal kusurlarla; sağlığın ve hastalığın psikolojik yönlerine ilişkin bilişler, duygular ve davranışlar ile; sağlığın sosyal yönleri, sosyal davranış normları, davranışı değiştirmeye yönelik baskılar, sağlık üzerindeki sosyal değerler ile sosyal sınıf ve etnik köken açılarından yaklaşır.

İkinci bakış açısı “sağlık sürekliliğidir”. Süreklilik olarak sağlık: sağlığı ve hastalığı bir süreklilik olarak vurgular ve psikolojik faktörlerin sağlığı her aşamada (hastalığın başlangıcında, yardım aramada, hastalığa uyumda, hastalığın ilerlemesi ve sağlık sonuçları) etkilediğini savunur. Üçüncü bakış açısı, “psikoloji ve sağlık arasındaki doğrudan ve dolaylı yollardır”. Bu bakış açısı; psikoloji ve sağlık arasında hem doğrudan (bir kişinin yaşamını deneyimleme biçimi, vücutları üzerinde sağlık durumlarını değiştirebilecek doğrudan bir etkiye sahiptir) hem de dolaylı (bir kişinin düşünme biçimi davranışlarını etkiler ve bu da sağlıklarını etkileyebilir) bir yol olduğunu savunur. Dördüncü bakış açısı ise, “değişkenliğe odaklanmadır”. Değişkenliğe odaklanma; sağlık ve hastalığın yalnızca hastalığın ciddiyeti veya bilgi ile açıklanamayacağını, ancak diğer faktörlerin (bilişler, duygular, beklentiler, öğrenme, akran baskısı, sosyal normlar, başa çıkma ve sosyal destek gibi çok çeşitli psikolojik değişkenler) de anahtar bir role sahip olması gerektiğini vurgular (Ogen, 2012).

Sağlık eğitimi ve sağlığın geliştirilmesi. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ilişkili bir diğer önemli nokta sağlık eğitimi ve sağlığın geliştirilmesidir. Özellikle psikolojik danışmanlık ve rehberlikte, sağlıkta eğitsel rehberlik hizmetleri kapsamını oluşturması açısından sağlık eğitimi çok önemlidir. Sağlık eğitimi ile ilgili birçok tanımlama yapılmaktadır. Tanımlarda, optimal sağlık uygulamaları hakkında



bilinenler ile gerçekte uygulananlar arasındaki boşluğu daraltmak, zararlı sağlık davranışlarını daha sağlıklı davranışlarla değiştirmek, sağlık üreten davranışların benimsenmesini kolaylaştırmak için gerekli olan öğretim süreçlerini ve öğrenme deneyimlerini ele almak gibi noktalara odaklanılmaktadır (Sperry ve Carlson, 2002). Sağlık eğitimine yönelik Whitehead (2004) yaptığı tanımında, “bireyi sağlığın / hastalığın doğası ve nedenleri ile ilgili bilgilendirmek ve ayrıca bireyin yaşam tarzıyla ve davranışlarıyla ilişkili kişisel risk düzeyleri hakkında bilgilendirmeyi amaçlayan bir faaliyet” gibi noktalara dikkat çekmiştir. Sağlık eğitimi, bireyin özellikle risk altında olduğu veya hastalıktan etkilendiği varsayıldığı durumlarda, değer, inanç ve tutum sistemlerini doğrudan etkileyerek bireyi bir davranış değişikliği sürecini kabul etmeye motive etmeye çalışır (Whitehead, 2004).

Halk sağlığının bir parçası olan sağlık eğitimi alanı, seçilen hedef nüfus gruplarında sağlıkla ilgili sorunların eğitimi ile ilgilenmektedir (Tulchinsky ve Varavikova, 2014). Hastaların eğitimi, sağlık hizmetlerinde aktif rol almalarına ve bilinçli kararlar vermelerine olanak sağlayarak hem hasta (bilgi edinme öz bakımının artması, anksiyetenin azalması vb.), hem sağlık kuruluşu (hizmet kalitesinin artmasıyla maliyetlerin düşmesi ve yanlış uygulamaların önlenmesi) hem de toplumsal açıdan (bilgi becerisi artan hastalar işlevselliklerini sürdürdükçe okula, işe veya hizmet faaliyetlerine dönmesi) fayda sağlar (Fernsler ve Cannon, 1991; Hoffmann ve Worrall, 2004).

Sağlık eğitiminin varsayımları şunlardır (Whitehead, 2004):

- Bireyin kendi sağlığına önem verdiği ve öncelik verdiği varsayılır. Sağlık profesyonelinin, bireyin herhangi bir olumsuz sağlık durumundan uzaklaşmasına ve sağlıklı olma durumunun artırılmasına yardımcı olmasını esas alır.
- Sağlık eğitimi, sağlık çalışanının vermesi gereken sağlıkla ilgili gerekli bilgilere sahip olduğunu, hizmet alan kişinin bu bilgilere ihtiyaç duyduğunu ve bundan yararlanacağını varsayar.
- Eğer hizmet alan kişi bu bilgiyi doğru bir şekilde özümsemişse davranışlarında değişikliğe veya düzenlemeye gidecektir. Hizmet alan kişiler bu süreç aracılığıyla desteklenebilir, ancak üstlenebilecekleri veya yapacakları herhangi bir eylemden kişisel olarak sorumludurlar.



Sağlık profesyonellerinin hastalara verdikleri eğitim, yaygın bir uygulama olmakla birlikte bu eğitimlerde sözlü olarak sunulan bilgileri desteklemek veya pekiştirmek için yazılı materyallerin kullanılması önerilmektedir (Hill, 1997), çünkü bu pekiştirme, eğitimin etkililiği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir (Theis ve Johnson, 1995). Bernier'e (1993) göre, yazılı eğitim materyalinin birtakım avantajları vardır. Bunlar; mesaj tutarlılığı, tekrar kullanılabilirlik, taşınabilirlik, esneklik, bilginin kalıcılığı; üretilmesi ve güncellenmesidir.

Sağlığın teşviki ve geliştirilmesi kavramı, sağlığı geliştirme çalışmalarında hastalık sürecine yol açan kişisel ve değiştirilebilir alışkanlıkları ele alınmaktadır. Bu alışkanlıklardan bazıları; düzenli egzersiz, besleyici yiyecekler yemek, tütün ve aşırı alkolden kaçınma, stresi yönetmeyi öğrenme, değerlerini netleştirme, başarıya gibi yaşam tarzı değişiklikleri şeklinde ifade edilebilir. Bu amaçlara ulaşmanın birincil yolu olarak sağlık psikolojik danışmanlığı ile kazandırılacak alışkanlıklar sayesinde sağlık durumu daha da iyileştirilebilir ve hastalıklar önenebilir (Sperry ve Carlson, 2002).

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin kökenleri önemlidir. Bu kökenler yukarıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bir diğer önemli nokta, sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ruh sağlığı alanında yürütülen psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ruh sağlığı danışmanlığı arasındaki ilişki

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ruh sağlığı danışmanlığı arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Ruh sağlığı danışmanlığı, psikolojik danışmanlık mesleği içinde bir uzmanlık alanıdır. Amerikan Ruh Sağlığı Danışmanları Derneği'ne (AMHCA) göre, ruh sağlığı danışmanlığı, psikoterapi ilkelerinin uygulanması, insan gelişimi, öğrenme kuramı, grup dinamikleri ve akıl hastalığı etiyojisi dahil olmak üzere profesyonel danışmanlık hizmetlerinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır ve optimal ruh sağlığını geliştirmek, normal yaşam problemleriyle uğraşmak ve psikopatolojiyi tedavi etmek amacıyla bireylere, çiftlere, ailelere ve gruplara verilmektedir (Erford ve Hays, 2009: s.101).



Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ruh sağlığı danışmanlığı arasındaki en büyük fark, sağlık psikolojik danışmanlığının ve rehberliğinin belirli bir sağlık sorununu çevreleyen duygusal konulara odaklanmasıdır (Blonna, Loschiavo ve Watter, 2011). Ruh sağlığı danışmanlığı daha çok psikopatolojik sorunların teşhisi ve tedavi planlanmasındaki klinik becerilere odaklanır (Erford ve Hays, 2009). Sağlık psikolojik danışmanlığının ve rehberliğinin odak noktası ise psikolojik danışma kuramlarınınki gibi sadece psikolojik ve duygusal yönler değildir. Bunun yanı sıra danışanın sağlığı, kişiler arası ilişkileri ve sosyal yeterliliği ile hem psikolojik hem de fiziksel boyutlarda ilgilenir (Sperry ve Carlson, 2002).

Literatürde sağlık psikolojik danışmanlığının ve rehberliğinin üç yönü üzerinde durulmaktadır:

- a) Sürecin psikolojik yönüdür ve sağlık sorunu ile ilgili duyguları içerir.
- b) Sürecin eğitici yönüdür ve sağlık problemini yönetmek için gerekli bilgi ve becerilerin öğretilmesi ve öğrenilmesiyle ilgilidir.
- c) Sürecin danışan ile danışman arasındaki ilişkisel yönüdür ve kişinin danışma ihtiyacının temeli olan sağlık sorununa odaklanma ile ilişkilidir (Blonna, Loschiavo ve Watter, 2011).

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinin uygulama alanları

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik birçok uzmanlık alanını (örneğin kariyer, akıl sağlığı, okul) içermesine rağmen, sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği için özel bir tanım yoktur. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği genel psikolojik danışmanlık becerilerinin ve kuramlarının sağlık sorunlarının yönetimine uygulanmasıdır. Doğası gereği sağlık danışmanlığı kısa vadeli ve görev odaklıdır. Belirli bir sağlık sorunu ile başlar ve biter (Blonna, Loschiavo ve Watter, 2011). Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği, kişiye özel müdahaleleri ve nüksetmeyi önlemeyi vurgularken, değişimin önündeki engelleri azaltmak için yeniden çerçeveleme ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi çeşitli psikoterapötik müdahaleleri kullanmaktadır. Sağlık, sosyal çevreden etkilendiği için, danışmanlık sürecinin kapsamını sosyal sistemi içerecek şekilde bireyin ötesine genişletme eğilimindedir (Sperry ve Carlson, 2002).



Geniş bir uygulama alanı olan sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ilgili uluslararası literatürde farklı düzeylerde çalışmalara ve uygulamalara rastlanmaktadır. Alan literatürü incelendiğinde Migliore, Jankovic ve Squitieri (2009) yaptıkları “Hungtinton hastalığında genetik danışmanlık” araştırmasında psikolojik desteğin, tüm danışmanlık prosedürleri sırasında sunulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Montesi (2014) yaptığı çalışmada alkole bağlı olmayan karaciğer yağlanması hastalarında fiziksel aktivite odaklı psikolojik danışmanlığı, yapılandırılmış bilişsel davranışçı terapi grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında karaciğer yağlanması ve fiziksel zindelik açısından bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Benzer şekilde cinsel sağlık danışmanlığının, doğum sonrası dönemdeki kadınların cinsel doyumu üzerindeki etkisine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada dört oturumlu bir cinsel sağlık danışmanlığı programının, doğum sonrası dönemde cinsel tatminleri belirgin düzeyde artırdığı saptanmıştır (Zamani, Roudsari, Moradi ve Esmaily, 2019). Bir başka çalışmada iltihaplı bağırsak hastalığı (İBH) olan bireylerde İBH odaklı psikolojik danışmanlığın hastaların psikolojik refahını artırmanın ve stresle baş etmelerini güçlendirmenin yanı sıra hastalığın nüks etme oranını azalttığını ve İBH'nın aktivitesini de iyileştirebileceğini göstermiştir. Bu bulgular, psikolojik danışmanlığın psikolojik stresle ilişkili olan İBH'lı hastalarda sağlık hizmeti kullanımını ve maliyetlerini de azaltabileceğini göstermiştir (Wahed, Corser, Goodhand, ve Rampton, 2010). Laederach-Hofmann ve diğerleri (1999) yaptıkları çalışmada diyet danışmanlığında psikolojik destekle birlikte düşük doz imipramin eklenmesinin, hastaların ilaçsız en az 6 ay boyunca kilo vermelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Sağlık psikolojisi temelinde verilen sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin ortak yönleri şunlardır:

- Belirli bir sağlık sorunu ile başlamaktadır ve bu sağlık sorunu ile bitmektedir.
- Kısa dönemli müdahale modelidir.
- Sağlık sorunu ile ilişkili duygulara müdahaleyi içermektedir.
- Sağlık ve sağlık sorunu ile ilgili eğitici kısmı bulunmaktadır.
- Sağlık sorunu yaşayan birey ve psikolojik danışman arasında terapötik ilişki kurulmaktadır.



- Sağlık psikolojik danışmanı ve birey arasında etkili bir iletişim söz konusudur.
- Sağlıklı davranışın teşvik edilmesi söz konusudur.
- Hastalığın önlenmesi öncül olmakla birlikte hastalığın ilerlemesini arttıran problem alanlarına müdahale içermektedir.
- Sağlık, sosyal çevreden etkilendiği için danışmanlık süreci kapsamında müdahale, sosyal sistemi de içerecek şekilde genişletilerek uygulanmaktadır.

Türkiye’de sağlık psikolojisi temelinde sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği uygulamaları

Sağlık konusu ne olursa olsun hem önleyici hem de geliştirici sağlık uygulamaları kapsamında sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmeti sunulabilmektedir. Günümüzde sağlık hizmetlerinin sunumu birinci, ikinci ve üçüncü basamak olmak üzere üç ana başlıkta verilmektedir. Bunlardan ilki birinci basamak sağlık hizmetleri bireylerin sağlık sistemi ile ilk temas ettikleri aşamadır. Bu basamakta bireyin sağlık sorununa müdahale edilir, gerekirse sonraki basamaklara (ikinci ve üçüncü basamaklara) sevk yapılır. Farklı ülkelerde uygulanma sistemi değişmekle birlikte birinci basamak sağlık hizmetlerinin önemi ve sistemin vazgeçilmezi olduğu konusunda görüş birliği vardır (Starfield, 2003). Gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalar bu basamağın güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Ayhan-Başer vd., 2015). Türkiye’de 2003 yılında başlayan sağlıkta dönüşüm ile birinci basamak sağlık hizmetlerinde güçlendirmeye önem verilmiş ve ek hizmet birimleri oluşturulmuştur. Bunlardan bir tanesi olan sağlıklı yaşam merkezleri toplum sağlığı merkezlerine bağlı çalışan birinci basamak sağlık hizmetlerini güçlendirmeye ve bu hizmetlere ulaşılmasını kolaylaştırmaya yönelik hizmettir. Bu merkezlerdeki amaç sağlığa yönelik risklerden toplumu ve bireyi korumak ve sağlıklı yaşam tarzını teşvik etmek (Resmî Gazete, 25/5/2018) şeklinde sıralanabilir. İkinci basamak sağlık hizmetleri (devlet hastanesi, özel kurumlar) ayaktan ya da yataklı teşhis, tedavi ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumlardır. Üçüncü basamak (üniversite/ eğitim araştırma hastanesi) sağlık hizmetleri ise ileri tetkik ve tedavi içeren kurumlardır. Bu kurumlarda eğitim ve araştırma hizmetleri de verilebilmektedir (Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019). Yapılan araştırmalar birinci basamak sağlık hizmetlerinin yeterli düzeyde etkin kullanılmadığı, bireylerin ikinci ve üçüncü basamak sağlık hizmetlerine



daha fazla öncelik verdiğini göstermektedir (Çiçek-Gümüş ve Güngörmüş, 2020; Özilice, Uçku ve Akdere, 2017).

Birinci basamak sağlık hizmetlerine başvuruları inceleyen bir çalışmada Aile Sağlığı Merkezlerine ruh sağlığı ve hastalığı ile ilgili başvuruların oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Sebep olarak ruhsal hastalıkların sadece uzman hekim tarafından tedavi edilebileceği, aile hekimine yönelik güvensizlik ve kısıtlı zaman ayrılması olarak belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun psikiyatrik sorunları için ikinci basamak (devlet hastanesi, özel kurumlar) ya da üçüncü basamak (üniversite/ eğitim araştırma hastanesi) sağlık merkezlerine başvurduğu saptanmıştır (Özilice, Uçku ve Akdere, 2017). Birinci basamak sağlık hizmetlerinde verilen; koruyucu ruh sağlığı, sigara bırakma, çocuk gelişimi risk gruplarına yönelik danışmanlıklar gibi psikososyal destek çalışmaları ve yine sağlıklı bireylere yönelik hizmetler içerisinde hastalıkların ve risk faktörlerinin önlenmesine yönelik bireysel ve grup danışmanlık faaliyetleri, farkındalık eğitimleri, sağlıklı yaşlanma danışmanlığı gibi hizmetlerin (Resmî Gazete, 25/5/2018), Ogden'in (2012) tanımladığı sağlık psikolojisi amaçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Örnek olarak hastalıkların etiyolojisini belirlemek, sağlıksız davranışları tahmin etmek, psikoloji ve fizyoloji arasında ilişkileri belirlemek, hastalıklarda psikolojinin rolünü anlamak, hastalık tedavilerinde psikolojinin rolünü belirlemek, sağlıklı davranışlarını tespit etmek ve hastalıkların önlenmesine yönelik hizmetleri kapsamaktadır (Ogden, 2012). İkinci ve üçüncü basamak sağlık hizmetlerinde ise ağırlıklı olarak klinik ruh sağlığı danışmanlığı hizmetleri verilmektedir. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin örgütlenmiş, planlanmış ve sistematik bir şekilde Türk sağlık sistemi içerisinde entegre edilmediği görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanı, dünyadaki uygulamalar ve kuramsal yaklaşımlar ile ampirik çalışmalar temelinde ele alınıp incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, Türkiye'de sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetlerine yüksek düzeyde ihtiyaç olduğu ve bu noktada alanda boşluk olduğu görülmektedir. Tüm bunların yanında sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanı, diğer alanlarla da ilişkilidir. Ancak bu ilişkisel sınırlar tam olarak belirginleştirilmemiştir. Bu nedenle yapılan uygulamalarda ve araştırmalarda çelişkiler



ortaya çıkmaktadır. Özellikle sağlık alanında klinik ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı hizmetleri verilmektedir. Bu alanda verilen hizmet psikopatoloji ağırlıklı olduğundan ruhsal sıkıntılar dışında önleyici/geliştirici ve koruyucu alanda yetersiz kalmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde ilgili konular ele alınıp değerlendirilmiştir.

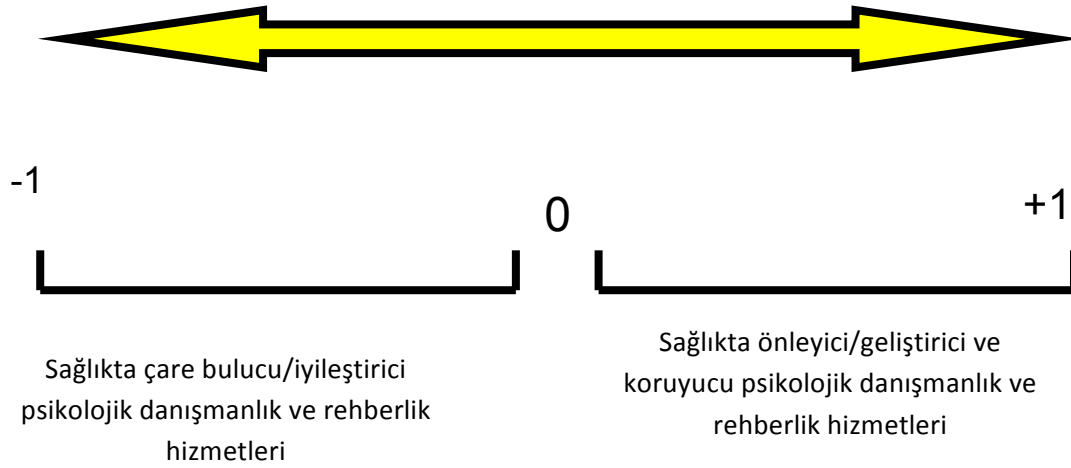
Öncelikle bütün sağlık kurumlarında ve kuruluşlarında sağlık psikolojik danışmanlarına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın en önemli nedeni, medikal bağlamda hizmet sunan sağlık personelinin iş yükünün çok olmasıdır. Biyo-medikal model, hastalık semptomları, ilaç tedavisi ve genetiğe vurgu yaparak insan bedenine odaklanmaktadır. Oysaki doktor, hemşire, ebe, sağlık memuru, röntgen teknisyeni, laborant gibi sağlık hizmetini sunan meslek elemanları, insana hizmet etmektedirler. İnsan ise biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Sadece bedensel bir varlık değildir. Bu noktada sadece biyo-medikal modelle değil, biyo-psiko-sosyal modelle de insanlara hizmet sunmak gerekir. Bu noktada psiko-sosyal model, ruh hâli, davranışlar ve ilişkilere vurgu yapan bir zihin odağıyla ilişkilendirilmiştir. Biyo-psiko-sosyal model ise, zihin ve beden arasındaki ikilemi ortadan kaldırarak bu iki model arasındaki boşluğu doldurmaya çalışır (Leong, Altmaier ve Johnson, 2008). Zaten kavram olarak sağlık kavramı, bütünleşik bir şekilde çalışmayı gerekli kılmaktadır (World Health Organization.-WHO, 2020). Bu bütünsel yaklaşım bireye sadece tıbbi odaklı değil aynı zamanda ruhsal ve sosyal odaklı yaklaşmayı da gerektirmektedir. Bir başka deyişle bireyin salt beden sağlığı alanını ele almak yerine fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlığını bir bütünü olarak değerlendirmenin önemi vurgulanır. Ayrıca sadece biyomedikal yöntemle sunulan hizmetlerin olumsuz sonuçları da görülmektedir. Örneğin sadece biyo-medikal modelle hizmet sunmak, sağlık meslek elemanlarının tükenmelerine neden olmaktadır (Çakır ve Tang, 2018; Özsoylu vd, 2017).

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetleri, sağlık kuruluşları için hayattır. Çünkü sağlık kuruluşlarının doğası incelendiğinde iki önemli nokta dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki sağlık hizmetlerinin yönetimidir. Hastane başhekimliği ve müdürlüğü gibi birimler sağlık yönetimini temsil etmektedirler. İkinci önemli nokta ise, bireylerin sağlık durumlarının iyileştirilmesidir. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetleri tıpkı öğrenci kişilik hizmetleri (Yeşilyaprak, 2016) gibi “hasta/sağlıklı birey için kişilik hizmetleri” olarak ele alınabilir. Nasıl öğrenci kişilik

hizmetlerinden olan okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, öğretim ve yönetim süreçlerini destekliyorsa; sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri de sağlık yönetimi süreçlerini ve bireylerin sağlık durumlarını destekleyebilir. Verilecek sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri hastalık durumlarında çare bulucu/iyileştirici (-1 ile 0 arası) ve sağlık probleminin olmadığı ancak risk içeren durumlarda (0 ile 1 arası) önleyici/geliştirici ve koruyucu düzeyde olmalıdır (Şekil 1).

Şekil 1

Sağlık Psikolojik Danışmanlığı ve Rehberliği Hizmetleri



Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin iki önemli özgesi bulunmaktadır: Bunlardan biri “sağlık psikolojik danışmanlığı” iken diğeri ise “sağlık rehberliğidir”. Genel olarak hizmetleri değerlendirildiğinde, iki önemli nokta dikkati çekmektedir: Bunlardan birincisi hastalık ya da çare bulucu hizmetler iken diğeri ise sağlık odaklı ya da önleyici, geliştirici ve koruyucu sağlık hizmetleridir. Sağlık psikolojik danışmanları, hastalık süreçlerinde ve sağlık kurumlarında daha çok çare bulucu hizmetlerde bulunurken; yaşamın diğere alanlarında ise daha çok koruyucu, önleyici ve geliştirici hizmetlerde bulunabilirler.

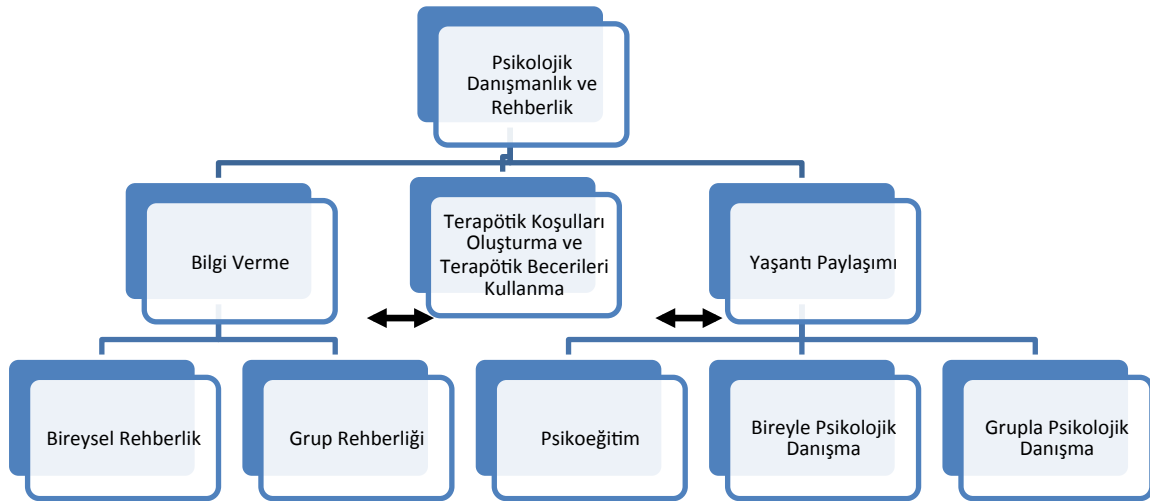
Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile sağlık danışmanlığı kavramlarının ve uygulamalarının günümüzde iç içe yer aldığı görülmektedir. Bu iç içe yer alış gerek uygulamalarda gerekse yapılan bilimsel çalışmalarda kargaşaya neden olmaktadır. Bu karmaşayı önlemenin yolu, sağlık psikolojik danışmanlığı ile sağlık danışmanlığının kavramsal açıdan farklılıklarını ortaya koymaktan geçmektedir. Sağlık

psikolojik danışmanlığı ve rehberliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının bir alt alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini sunma şekilleri üzerinde durmak gerekir.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri çeşitli şekillerde sunulmaktadır. Bu noktada grup ya da birey olmak üzere iki önemli odak dikkati çekmektedir. Bir diğer konu ise yaşantı paylaşımı ile bilgi paylaşımına dayalı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri şekillenmektedir. Bilgi paylaşımına dayalı, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde tek kişiye bilgi verildiğinde bu noktada yapılan hizmet, “bireysel rehberlik”, eğer bir gruba bilgi veriliyorsa, bu durumda yapılan hizmet “grup rehberliği” adı altında sunulmaktadır. Gerek bilgi vermede gerekse yaşantı paylaşımında, psikolojik danışmanlar terapötik koşulların oluşturulmasına ve psikolojik danışmanlık ve rehberliğin ilkelerinin uygulanmasına azami derecede dikkat etmektedirler (Şekil 2). Sağlık danışmanlığı hizmeti veren doktor, hemşire, ebe vd. sağlık personeli aldıkları eğitim gereği terapotik becerileri ve koşulları uygulayamamaktadırlar.

Şekil 2

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Hizmet Araçları





Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği, yeni veya ayrı bir sağlık bakımı uzmanlığı olmaktan çok, sağlık ve esenliğe yönelik bir tutum ve yönelim olarak değerlendirilir (Sperry ve Carlson, 2002). Uluslararası alanyazını incelendiğinde “*counseling*” kelimesinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik terimini karşılamak amacıyla kullanıldığı ve tanımlandığı görülmektedir. Yine Türkçe karşılığı olarak da “*psikolojik danışma*” şeklinde çevrilmektedir. “*Health counseling*” kavramı da “*sağlık psikolojik danışmanlığı*” terimi yerine kullanılmaktadır. Ancak literatürde bu kavramın bazen “*sağlık danışmanlığı*” olarak kullanıldığı, psikolog ve psikolojik danışmanların dışında sağlıkla ilgili verilen hizmetlerin tamamı için kullanıldığı söylenebilir. Örnek olarak hemşire merkezli güçlendirici sağlık danışmanlığı çalışması (Poskiparta vd., 2001), hemşirelerin sağlık danışmanlığında sağlık davranışlarına ilişkin motivasyon oluşturmak için hastalara sordukları soruların araştırılması (Poskiparta, Kettunen ve Liimatainen 1998), ilerleyen hastalıkta bakım koordinasyonu ve sağlık danışmanlığının etkinliği (Engelhardt vd., 2009) verilebilir. Sağlık danışmanlığı altında yapılan uygulamalarda bilgi verme ağırlıklı çalışıldığı psikolojik müdahale yapılmadığı görülmektedir. Literatürdeki bu karmaşanın önüne geçebilmek için “Sağlık psikolojik danışmanlığı” kullanımı tercih edilmiştir. Sonuç olarak sağlık psikolojik danışmanları sundukları hizmetlerde bilgi verme, yaşantı paylaşımı gibi noktalara odaklanırken, terapötik becerileri, terapötik koşulları, psikolojik danışmanlık ve rehberliğin ilkelerini göz önünde bulundurmazlar. Oysaki diğer meslek elemanlarının verdiği sağlık danışmanlığı hizmetlerinde, daha çok bilgi vermeye odaklanılmaktadır. Bu sebeple sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetlerinin sunulmasında bir paradigma ihtiyacı doğmaktadır.

Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetleri daha önce de belirtildiği gibi iki önemli noktada yürütülebilir. Bunlardan birincisi “*hastalık ya da çare bulucu*” hizmetler iken bir diğeri ise “*sağlık odaklı ya da önleyici, geliştirici ve koruyucu*” sağlık hizmetleridir. Özellikle sağlık kurumlarında ve kuruluşlarında hastalık ya da çare bulucu sağlık psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç vardır. Bu noktada okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden farklı olarak geleneksel hizmetler modelinin sağlık kuruluşlarındaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri için uygun olduğu düşünülebilir. Öte yandan sağlık odaklı ya da geliştirici, önleyici ve koruyucu sağlık psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri



için ise gelişimsel psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri daha uygun görülmektedir.

Alan literatüründe yapılan incelemede sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ile ilgili makale çalışmaları (Migliore vd., 2009; Montesi, 2014; Wahed vd., 2010) ve kitap çalışmaları (Blonna, Loschiavo ve Watter, 2011; Sperry ve Carlson, 2002) olmakla birlikte bu hizmetin kapsamlı ve sistemli bir şekilde yürütüldüğü uygulama bulunmamaktadır. Ayrıca ruh sağlığı uzmanlarına (psikiyatrist, psikolog, psikolojik danışman ve psikiyatri hemşiresi) bu alana yönelik bir eğitim verilmemektedir. Uluslararası alanda Amerika'daki "*Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programları Akreditasyonu Kurulu*" tarafından belirlenen standartlarda giriş seviyesi uzmanlık alanları bağımlılık psikolojik danışmanlığı, kariyer psikolojik danışmanlığı, klinik ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı, klinik rehabilitasyon, üniversite danışmanlığı ve öğrenci işleri, evlilik-çift ve aile danışmanlığı, okul psikolojik danışmanlığı ve rehabilitasyon danışmanlığı şeklinde sınıflandırılmıştır (CACREP, 2016). Ülkemizde ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi lisans düzeyinde ve lisansüstü düzeyde verilmekle birlikte aile danışmanlığı, klinik psikoloji, uygulamalı psikoloji alt alanlarında lisansüstü düzeyde eğitim verilmektedir. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği ayrı bir alan olarak değerlendirilmemekle birlikte psikolojik danışmanlık ve rehberliğin birçok alt alanı ile ilişkilendirilebilir. Özellikle klinik ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı, rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı ile ortak yönleri olmakla birlikte sağlık hizmetleri dışında da ihtiyaç duyulan bütün alanlarda kullanılabilecek yaklaşım hâline gelmektedir. Bu nedenle cevaplanması gereken bazı sorular bulunmaktadır. Bunlar; sağlık psikolojik danışmanlığı hizmetini kim verecek, faydalanıcıları kimler olacak, bu alana özgü sınırlılıklar neler, sağlık psikolojik danışmanlığı nerede ve nasıl uygulanılacak şeklinde ifade edilebilir. Yapılan bu derleme ile sağlık psikolojik danışmanlığının uygulanmasına yönelik soruların cevaplanabilmesi için bir model ihtiyacı belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.



Sonuç ve Öneriler

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, başlangıcından bugüne genel olarak dört yaklaşım (kriz, iyileştirici/çare bulucu, önleyici ve gelişimsel) etrafında şekillenmiş ve gelişimini sürdürmüştür (Myrick, 2011). Bu yaklaşımlara kısaca bakalım: Kriz yaklaşımı, olağanüstü durumlarda insanların kendilerinin ya da başkalarının refahı tehdit edildiği durumlarda yapılan müdahale şeklinde tanımlanabilir (Myrick, 2011). Ancak bu yaklaşımda kriz olmayan durumlardaki önleme, koruma ve geliştirme hizmetlerine yönelik müdahale tanımlanmamıştır. Uyum sağlayıcı (iyileştirici/çare bulucu) yaklaşım, durumları düzeltmeye, durumu iyileştirmeye dönük hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2019). Bu yaklaşımda da önleyici ve koruyucu hizmetler belirtilmemiştir. Sağlık psikolojik danışmanlığının alanının kapsamlı olması (Blonna, Loschiavo ve Watter, 2011) mevcut modellerin uygulanmasında sınırlılıklara sebep olmaktadır. Bu sebeple hem psikopatolojiyi (ruh sağlığı danışmanlığı) hem rehberlik hizmetlerini hem de biyo-psiko-sosyal sağlık temelini içerecek biçimde yeni bir model önerisine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Sağlık psikolojik danışmanlığının amacı semptomları azaltmak, sağlık durumunu iyileştirmek, yaşam tarzını değiştirerek olumlu sağlık davranışlarını ve bir tedavi sürecine uyumu artırmaktır (Sperry ve Carlson, 2002). Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği; sağlığın teşviki, geliştirilmesi ve sağlık eğitimi alanlarında üç önleme düzeyinden herhangi birini hedefleyebilir. Birincil önleme danışmanlığında, danışanların sağlık problemini her zaman geliştirme risklerini azaltmak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve davranışların öğretilmesi amaçlanır. Birincil önleme faaliyetlerinde bulunanlar, sorunu olmayan ve sorun geliştirme riski olan danışanlarla çalışır. İkincil önleme danışmanlığı, erken teşhis ve hızlı tedavi düşünülen bir sağlık sorununun ilerlemesini önlemeye çalışır. İkincil önleme faaliyetlerinde bulunanlar, problemi olan danışanlarla ve problemi olan bireyleri keşfetme olasılığının olduğu topluluklarla çalışırlar. Üçüncül önleme danışmanlığı, danışanların çeşitli sağlık sorunları ile ilişkili engellerle ve komplikasyonlarla başa çıkmalarına yardımcı olmaya odaklanır. Bu tür bir danışmanlık, danışanların engellerini anlamalarına yardımcı olmak, işleyişini geri kazanmak, danışanlara yeni beceriler öğretmek ve engelleriyle ilişkili zorluklara uyum sağlamalarına yardımcı olmak ile ilişkilidir (Blonna, Loschiavo



ve Watter, 2011). Alanyazını çerçevesinde belirtilen üç önleme düzeyi ve sağlık eğitimi, sağlığın teşviki ve geliştirmesi alanları temel alınarak bir model önerisi sunulmuştur. Üç önleme düzeyinden herhangi birisi hedef alındığında verilecek hizmetlerin içeriğini özetleyelim:

Sağlığın teşviki; bireylerin sağlık motivasyonlarının oluşması, fiziksel sağlık ve psikolojileri arasındaki ilişkilerde farkındalık kazanmaları, hastalığın etiolojisinde düşüncelerin, davranışların ve duyguların rolü ile ilgili farkındalıkları sürecin istikrarlı devam etmesine katkı sağlayacak ve sağlıklı davranış kalıplarının kazanılmasında motivasyonu canlı tutacaktır.

Sağlık eğitimi; bu alanda bireyin hastalığını tanınması, yanlış inançların öğrenilmesi, sağlıklı olma hâli üzerine sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğin eğitici ve bilgi aktarıcı alanını oluşturmaktadır. Bu alan içerisinde bireysel ve grup rehberlik hizmetleri verilebilir. Yine bu birey sağlık eğitimi alanı ile hastalık süreci, hastalık sonrası, uyum ve oryantasyon hizmetleri alabilir.

Ruh sağlığı; alan literatüründe ayrı olarak ele alınmayan ve çoğunlukla ruh sağlığı danışmanlığı ile karıştırılan bir alan olarak modele ruh sağlığı alanı eklenerek ayrı başlık şeklinde önerilmiştir. Bu alanda ruh sağlığının psikopatolojisi üzerine değil fiziksel hastalık ile ruh sağlığı arasındaki bağlamda, ruh sağlığının hastalığa etkisi ve hastalığın ruh sağlığına etkisi üzerinde çalışılarak salt psikopatolojik bir yaklaşımdan öte biyopsikososyal iyilik hâline odaklanması hedeflenmiştir. Bu alanda örnek olarak bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda psikoeğitim, bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetleri verilebilir.

Sağlığın korunması ve geliştirilmesi; sağlığın teşviki, sağlık eğitimi ve ruh sağlığı alanlarının temelinde sağlığın korunması ve geliştirilmesine odaklanılarak hem sağlıksız davranışların belirlenmesi hem sağlık motivasyonunun kazanılması hem de yaşam becerilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Öncelikli olarak belirlenen sağlıksız davranışlar ile risk faktörleri üzerinde çalışılır (ör. sigara kullanımı, egzersiz ve aktivite azlığı, alkol kullanımı, diyet). Sağlıksız alışkanlıklar yaşamın her alanını ve yaşam kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Chwalisz ve Obasi, 2008). Sağlığın geliştirilmesi alanının önemli bir parçası, risk ve koruyucu faktörler üzerinde durulduktan sonra DSÖ (2003) tarafından tanımlanan yaşam becerileri üzerinde

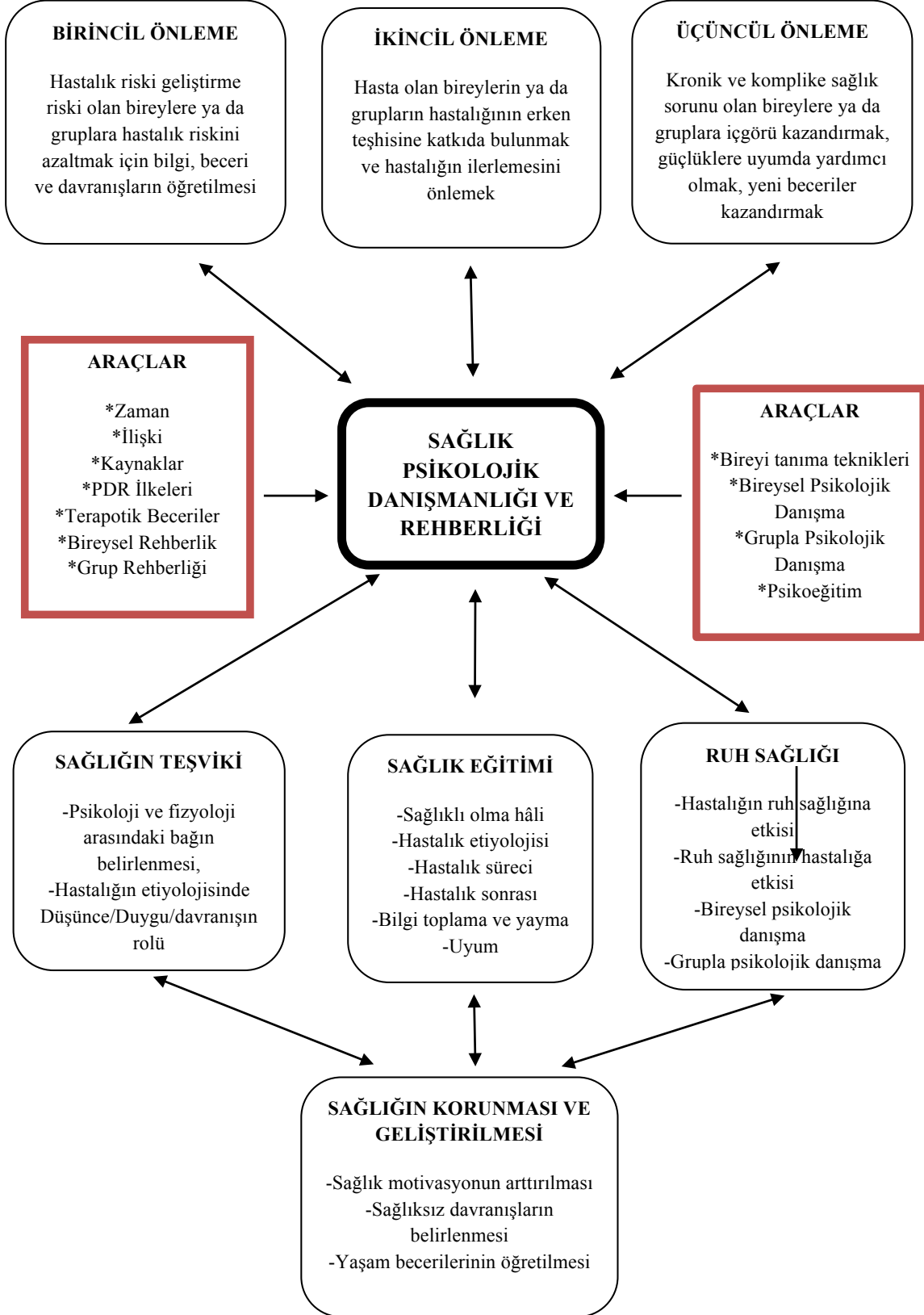


çalışmak şeklinde değerlendirilebilir. Yaşam becerileri, “bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan uyarlanabilir ve olumlu davranış becerileridir”. Özellikle yaşam becerileri, insanların bilinçli kararlar vermelerine, problem çözmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine, etkili iletişim kurmalarına, sağlıklı ilişkiler kurmalarına, başkalarıyla empati kurmalarına, sağlıklı ve üretken bir şekilde yaşamlarıyla başa çıkmalarına ve bunları yönetmelerine yardımcı olan bir grup psikososyal yeterlilik ve kişilerarası becerilerdir (WHO, 2003).

Doğası gereği sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmeti sunulurken, sağlık psikolojik danışmanı ve hasta arasındaki ilişkide verilecek olan hizmetin etkili olabilmesi için bazı araçlara ihtiyaç olacaktır. Bu araçlar; psikolojik danışmanlık ve rehberlik ilkeleri, terapotik beceriler, terapotik koşullar, terapotik ilişki, kaynaklar, zaman, bireyi tanıma teknikleri, bireyle ve grupla psikolojik danışma, psikoeğitim şeklinde sıralanabilir. Sağlık psikolojik danışmanlığının uygulanma aşamaları, kimlere verileceği, verilen hizmetin düzeyi ve amaçlar alanyazını çerçevesinde *Şekil 3*'te gösterilmektedir.

Şekil 3

Sağlık Psikolojik Danışmanlığı Müdahale Modeli





İncelenen literatür bilgileri özetlenecek olursa sağlık danışmanlığının ve ruh sağlığı danışmanlığının çok geniş uygulama alanları olduğu görülmektedir. Sağlık danışmanlığının bilgi verme, yönlendirme, hastalığı tanıma, önleme, güçlendirme ve uyum sağlama gibi hedefleri bulunmaktadır. Bu hizmeti alınacak hizmetin düzeyine göre hemşirelerin ve doktorların verdikleri görülmektedir. Ruh sağlığı danışmanlığının ise bir ruh sağlığı uzmanı (psikiyatrist, psikolog ya da psikolojik danışman) tarafından psikopatoloji ekseninde hizmet verdiği görülmektedir. Sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanının ise, fiziksel hastalıkların önlenmesi ve azaltılmasında, psikolojik sorunların önlenmesinde, yaşanan sıkıntının ve sosyal problemlerin azaltılmasında ve daha sağlıklı bir varoluşa odaklanarak Ogden (2012)'in belirttiği sağlık psikolojisi temelinde biyo-psiko-sosyal model ve sağlıkta süreklilik çerçevesinde kendisine alan oluşturduğu görülmektedir. Bu bütüncül ve biyo-psiko-sosyal yönelim sayesinde odak noktası fiziksel, psikolojik ve sosyal iyilik olarak da ifade edilebilir (Sperry ve Carlson, 2002). Bu sayede sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliğinde fiziksel hastalıkla ilgili duygularla çalışma fırsatı tanınırken koruyucu ve geliştirici yönüyle de bilgi verme imkânı sağlayarak kapsamlı bir müdahale alanı oluşturur. Kapsamlı bir alan olması bazı tanımlama güçlüklerine sebep olmakla birlikte, özellikle birinci basamak sağlık hizmetlerindeki etkinliğin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İlerideki araştırmacılar için sağlık psikolojik danışmanlığına dair uygulama modelinin geliştirilmesi ve sağlık psikolojik danışmanlığı alanında uygulama kısıtlılıklarının tespiti, alanda çalışan psikolog ve psikolojik danışmanlara yararlı olacaktır. Ayrıca sağlık psikolojik danışmanlığı alanında etkin hizmet sunulmasının, toplum sağlığı açısından da hem önleyici ve güçlendirici hem de iyileştirici etkileri arttıracığı düşünülmektedir.

Tüm bunların yanında, sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanında lisansüstü eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Bu programlarda; sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği için hangi derslerin olacağı, hangi konularda bilimsel çalışmaların yapılacağı ve sağlık kurumlarının sağlık psikolojik danışmanlığı ve rehberliği için ihtiyaçlarının neler olduğu gibi pek çok konu ele alınabilir. Özellikle sağlık psikolojik danışmanlığı için ruhsal ve fiziksel hastalıkla hastalıkların tedavisi, sağlık sistemi gibi konularda bilgilerin ve becerilerin ilgili alanda çalışacak psikolojik danışmanlara öğretilmesi de önemli görülmektedir.



Kaynakça

- American Counseling Association -ACA- (2010) The.“What is counseling?”. (01.04.2021 tarihinde <https://www.counseling.org/about-us/about-aca> sitesinden erişildi)
- American Psychological Association –APA- (2021). Health psychology. (05.01.2021 tarihinde <https://www.apa.org/about/division> sitesinden erişildi)
- Ayhan-Başer, D., Kahveci, R., Koç, E.M., Kasım, İ., Şencan, İ. ve Özkara, A. (2015). Etkin sağlık sistemleri için güçlü birinci basamak, *Ankara Medical Journal*, 15(1), 26-31.
- Bernier, M.J. (1993). Developing and evaluating printed education materials: a prescriptive model for quality. *Orthopaedic Nursing*, 12(6), 39-46.
- Bisschop, M.I., Kriegsman, D.M., Deeg, D.J., Beekman, A.T., ve van Tilburg, W. (2004). The longitudinal relation between chronic diseases and depression in older persons in the community: the longitudinal aging study Amsterdam. *Journal of Clinical Epidemiology*, 57(2), 187-194.
- Blonna, R., Loschiavo, J. ve Watter, D. (2011). *Health Counseling: A Microskills Approach For Counselors, Educators, And School Nurses* (2. Ed., ss.1-20). Boston: Jones and Bartlett Publishers.
- British Psychological Society – BPS- (2021). Health psychology. (26.04.2021 tarihinde <http://www.health-psychology.org.uk/> sitesinden erişildi)
- Chwalisz K. ve Obasi E., (2008). Promoting Health and Preventing and Reducing Disease S. D. Brown ve R. W. Lent (Ed.), *Handbook Of Counseling Psychology* içinde (4. ed., ss. 517-534). New York: Wiley.
- Çakır, Ö. ve Tang, Y. (2018). Türkiye'de sağlık çalışanlarında tükenmişlik sendromu: bir meta analiz çalışması. *The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 20(4), 39-59.
- Çiçek-Gümüş E. ve Güngörmüş Z. (2020). İkinci basamak sağlık hizmetlerine başvuru yapan hastaların birinci basamak sağlık hizmetlerini kullanma durumlarının belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 23(1), 119-126.



- Deniz, M.E. (2018). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (12. Baskı). Ankara: Pegem.
- Engelhardt J.B., Rizzo V.M., Della Penna R.D., vd. (2009) Effectiveness of care coordination and health counseling in advancing illness. *The American Journal of Managed Care*. 15(11), 817-825.
- Erford, B.T., ve Hays, D.G. (Ed.). (2009). *The ACA Encyclopedia Of Counseling*. American Counseling Association.
- Fernsler, J.I.,ve Cannon, C.A. (1991). The whys of patient education. *Seminars in Oncology Nursing*, 7(2), 79-86.
- Gysbers, N. C. (1997). A Model Comprehensive Guidance Program. N. C. Gysbers ve P. Henderson (ed.), *Comprehensive Guidance Programs That Work II*. (s. 1-24). Greensboro, NC: ERIC/CASS publications.
- Hill, J. (1997). A practical guide to patient education and information giving. *Baillière's Clinical Rheumatology*, 11(1), 109-127.
- Hoffman, M.A., ve Driscoll, J.M. (2000). Health Promotion And Disease Prevention: A Concentric Biopsychosocial Model Of Health Status. S. D. Brown ve R. W. Lent (Ed.), *Handbook of counseling psychology içinde* (3. ed., ss. 532-567). New York: Wiley.
- Hoffmann, T. ve Worrall, L. (2004). Designing effective written health education materials: Considerations for health professionals, *Disability And Rehabilitation*, 26(19), 1166-1173.
- Ivey A., Ivey, M., ve Zalaquett, C. (2010). *Intentional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development in A Multicultural World* (7. ed.).Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage.
- Kepçeoğlu, M. (1997). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (Geliştirilmiş 11. Baskı). İstanbul: 1997.



- Laederach-Hofmann, K., Graf, C., Horber, F., Lippuner, K., Lederer, S., Michel, R., ve Schneider, M. (1999). Imipramine and diet counseling with psychological support in the treatment of obese binge eaters: A randomized, placebo-controlled double-blind study. *International Journal of Eating Disorders*, 26(3), 231-244.
- Lent, R. W., Hill, C. E., ve Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97-108.
- Leong, F.T.L., Altmaier, E.M. ve Johnson, B.D. (2008). *Encyclopedia Of Counseling: Personal and Emotional Counseling*. (ss. 779-781). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marks, D.F. (2002). Freedom, responsibility and power: contrasting approaches to health psychology. *Journal of Health Psychology*, 7(1), 5-19.
- Migliore S., Jankovic J. ve Squitieri F. (2018) Genetic counseling in huntington's disease: potential new challenges on horizon?. *Frontiers in Neurology*. 10(453), 1-16.
- Montesi, L. (2014). Physical activity support or weight loss counseling for nonalcoholic fatty liver disease? *World Journal of Gastroenterology*, 20(29), 10128-10136.
- Myrick, R.D. (2011). *Developmental Guidance And Counseling: A Practical Approach*, (beşinci basım), Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Ogden, J. (2012). *Health Psychology: The Context Of Health Psychology* (5. Baskı, ss.1-15). London: Open University.
- Özlüce Ö, Uçku R. ve Akdede B. (2017). Bir üniversite hastanesi psikiyatri polikliniğine ayaktan başvuranların birinci basamak kullanım durumları ve etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 31(2), 63-69.
- Özsoylu, S., Akyıldız, B., ve Dursun, A. (2017). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *J Pediatr Emerg Intensive Care Med*, 4(3), 104-109.



- Poskiparta, M., Kettunen, T., ve Liimatainen, L. (1998). Reflective questions in health counseling. *Qualitative Health Research*, 8(5), 682-693.
- Poskiparta, M., Liimatainen, L., Kettunen, T., ve Karhila, P. (2001). From nurse-centered health counseling to empowermental health counseling. *Patient Education and Counseling*, 45(1), 69-79.
- Sağlık Hizmetleri Sunucularının Basamaklandırılması Genelgesi (2019) Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (3274, 31.05.2019) (27.01.2021 tarihinde <https://shgm.saglik.gov.tr/> sitesinden erişildi)
- Society for Health Psychology-SfHP- (2021) General information. (05.01.2021 tarihinde <https://societyforhealthpsychology.org/> sitesinden erişildi)
- Sperry, L. ve Carlson, J. (2002). What is health counseling? J. Donnelly (Ed.), *Health Counseling: Application And Theory*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Starfield B. (2003). The Effectiveness of Primary Health Care. Chapter 2. Lakhani M, Southgate L, (Ed.). *A Celebration of General Practice*. içinde (ss.19-36). Oxon, UK: Radcliffe.
- Suls, J., ve Rothman, A. (2004). Evolution of the biopsychosocial model: prospects and challenges for health psychology. *Health Psychology*, 23(2), 119-125.
- The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs - CACREP- (2016). 2016 Standarts with glossary. (24.06.2021 tarihinde <https://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/> sitesinden erişildi)
- Theis, S.L., ve Johnson, J.H. (1995). Strategies for teaching patients. *Clinical Nurse Specialist*, 9(2), 100-105.
- Toplum Sağlığı Merkezi ve Bağlı Birimler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2018). T.C. Resmî Gazete, (29258, 25.05.2018) (24.02.2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/> sitesinden erişildi).
- Tulchinsky, T.H. ve Varavikova, E.A. (2014). Expanding the Concept of Public Health. *The New Public Health* içinde (3. Ed. ss. 43-90). London: Elsevier Inc.



- Wahed, M., Corser, M., Goodhand, J. R., ve Rampton, D. S. (2010). Does psychological counseling alter the natural history of inflammatory bowel disease? *Inflammatory Bowel Diseases*, 16(4), 664-669.
- Whitehead, D. (2004). Health promotion and health education: advancing the concepts. *Journal of Advanced Nursing*, 47(3), 311-320.
- World Health Organization.-WHO- (1948/2021). What is the WHO definition of health? (18.04.2021 tarihinde <https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions> sitesinden erişildi).
- World Health Organization.-WHO- (2003). Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school. (27.04.2021 tarihinde <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818> sitesinden erişildi).
- Voltan-Acar, N. (2012). *Yeniden terapötik iletişim kişiler arası ilişkiler* (8. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım* (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Yüksel-Şahin, F. (2018). *Psikolojik danışmanlar için el kitabı*, Ankara: Nobel.
- Zamani M., Latifnejad R.R, Moradi M. ve Esmaily H. (2019). The effect of sexual health counseling on women's sexual satisfaction in postpartum period: A randomized clinical trial, *International Journal of Reproductive BioMedicine*, 17(1),41-50.



Summary

Being healthy is a necessary and desirable condition in the ordinary course of life. For this reason, the need and demand for health-related fields is increasing. Health counseling and guidance, which is one of these fields, is an important field in the world and in Turkey. The fact that the field is comprehensive, and the framework is not clearly defined can also cause confusion in practice. In this study, health counseling and guidance, which is an important field in psychological counseling and guidance, has been examined. When the field literature is examined, it has been seen that "health counseling" is generally used by many occupational groups. It is seen that the health counseling services provided other than mental health counselors remain at the level of providing information. It has been determined that there are not enough studies in the fields of psychological and social health in the services provided.

The causes and course of health problems have been conceptualized using different theoretical models, including bio-medical, psycho-social and, more recently, bio-psycho-social models. From a biopsychosocial perspective, health is expressed as a state of complete well-being (Leong, Altmaier & Johnson, 2008). This holistic approach requires approaching the individual not only with a medical focus, but also with a focus on spiritual and social areas. The need for health counseling and guidance, which is an important field with both biopsychosocial and preventive health, is increasing. In this context, the field of health counseling and guidance can be considered as a necessity for providing health services with its protective/preventive and remedy feature.

Health counseling and guidance has two main functions. 1) helping the client understand and cope with the emotions associated with health problems, and 2) helping clients develop and adapt to the therapeutic context (Blonna, Loschiavo, & Watter, 2011). There are many concepts in the literature on health psychological counseling and guidance. These can be listed as health psychology, health education and health promotion. Health psychology emphasizes the role of psychological factors in the cause, progression, and consequences of health and disease (Ogden, 2012). Health education tries to motivate the individual to accept a behavior change process by directly affecting the value, belief, and attitude systems, especially when the individual is at risk or is assumed to be affected by the disease (Whitehead, 2004). Personal changeable lifestyle habits that lead to the disease process are discussed in health promotion studies. Some of these habits can be expressed as lifestyle changes such as quality of life, regular



exercise, eating nutritious foods, avoiding tobacco and excessive alcohol, learning to manage stress, clarifying lifestyle values, and achieving. As the primary way to achieve these goals, health status can be improved, and diseases can be prevented thanks to the habits to be gained through health psychological counseling (Sperry & Carlson, 2002).

When we look at the common aspects of health psychological counseling and guidance services given on the basis of health psychology; It starts with a certain health problem and ends with this health problem, it is a short-term intervention model, the emotions associated with the health problem are intervened, there is an educational section about the health and health problem, the therapeutic relationship is established between the individual who has a health problem and the psychological counselor, there is the promotion of healthy behavior, the prevention of the disease is a prerequisite.

In this study, the field of health psychological counseling and guidance has been discussed and examined on the basis of practices in the world, theoretical approaches and empirical studies. As a result of the examinations, it is seen that there is a high level of need for health psychological counseling and guidance services in Turkey and there is a gap in the field at this point. In addition to all these, the field of health psychological counseling and guidance is also related to other fields. However, these relational boundaries are not fully clarified. For this reason, contradictions arise in practices and research. Especially in the field of health, clinical mental health psychological counseling services are provided. Since the service provided in this field is mainly psychopathology, it is insufficient in the preventive/developing and protective fields except for mental problems. In response to this need, a model proposal was presented based on the three levels of prevention and health education, health promotion and development specified in the literature. In the content of the services to be provided when any of the three prevention levels are targeted: services are provided in the fields of health promotion, health education, mental health, health protection and development. In the vehicles needed while providing these services; psychological counseling and guidance principles, therapeutic skills, therapeutic conditions, therapeutic relationship, resources, time, techniques to get to know the individual, counseling with individuals and groups, and psychoeducation. As a result, it is predicted that the model proposed with this holistic approach will contribute to the field literature in terms of the importance and use of health psychological counseling and guidance, which is not sufficiently known in the field of health in our country.



COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNİN PROBLEMATİK İNTERNET KULLANIMINI YORDAMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Saliha GÜN¹, S. Barbaros YALÇIN²

¹ Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, salihagun@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3830-3210

² Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Konya, Türkiye, barbarosyalcin@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8818-8252

Geliş Tarihi: 28/06/2021 **Kabul Tarihi:** 26/07/2021

Öz: Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ile problematik internet kullanımları arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir çalışma olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 440 kız (%62,7) ve 262 erkek (%37,3) olmak üzere Konya ilindeki 702 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu, Yaşam Becerileri Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmış ve bağımsız gruplar t testi, tek yönlü ANOVA testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı puan ortalamalarında anlamlı fark bulunmamıştır. Hafta içi ve hafta sonu 8 saat ve üzeri internet kullanan üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı puanları, interneti günlük ortalama 0-2 saat, 2-4 saat, 4-6 saat ve 6-8 saat ve üzeri kullanan üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İnterneti oyun amaçlı kullanan üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı puanları sosyal paylaşım, bilgi edinme, eğlence ve iletişim amaçlı kullanan üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Uykusu düzensiz üniversite öğrencilerinin, uykusu düzenli öğrencilere göre problematik internet kullanım düzeyleri daha yüksektir. Bunlara ek olarak problematik internet kullanımı ile yaşam becerilerinin tüm alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ve yaşam becerilerinin üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeyine ilişkin varyansın %5'ini açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, yaşam becerileri, problematik internet kullanımı.



PREDICTION OF UNIVERSITY STUDENTS' PROBLEMATIC INTERNET USE BY LIFE SKILLS USE IN THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between problematic internet use and life skills levels of university students. Correlational research model was used in this study. The study group of the research is consisted of 702 university students studying in Konya. The Young's Internet Addiction Test Short Form, the Life Skills Scale and the Personal Information Form prepared by the researcher were used in the study by the purpose of collecting data. The SPSS 25.0 package program was used in the analysis of the research data, and it was benefited from independent groups t test, one-way ANOVA test, Product-Moment Correlation Coefficient, and multiple regression analysis test. As a result of the research, no significant difference was found in the problematic internet use mean scores of university students according to the gender variable. Problematic internet use scores of university students who use the internet for 8 hours or more on weekdays and weekends differ significantly from the average scores of university students who use the internet for 0-2 hours, 2-4 hours, 4-6 hours, and 6-8 hours or more per day. Problematic internet use scores of university students who use the internet for games differ significantly from the average scores of university students who use the internet for social sharing, obtaining information, entertainment, and communication. Problematic internet use scores of university students with irregular sleep are higher than those with regular sleep. A significant level of negative correlation was found between problematic internet use mean scores and all sub-dimensions of life skills. It was found that life skills predicted 5% of the variance related to the internet addiction level of university students.

Keywords: University students, life skills, problematic internet use.



Giriş

Koronavirüs (COVID-19) salgını, beraberinde izolasyon ve sosyal mesafe önlemlerini getirerek insanları evde kalmaya zorladığı için dünya çapında bir kilitlenmeye yol açmıştır. Pandemi sürecinde dünya nüfusunun büyük bir kısmı için internet, günlük yaşamın bir parçası hâline gelmiştir (Servidio vd., 2021).

Dünyadaki dijital verileri sunan We Are Social (Biz Sosyaliz) (2020) tarafından açıklanan raporda dünyada 4,54 milyar (%59) internet kullanıcısı olduğu ortaya konmuştur. Aynı raporda Türkiye'deki internet kullanıcısı ise 62,07 milyon (%74) olarak açıklanmıştır. Buna ek olarak Türkiye İstatistik Kurumu (2020) tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'nda ise 2020 yılının ilk üç ayında Türkiye'deki 16-24 yaş aralığındaki genç bireylerin internet kullanım oranı %91,8 olarak bildirilmiştir. Bu veriler incelendiğinde COVID-19 salgın döneminde Türkiye'deki özellikle genç bireylerde internet kullanımının oldukça yüksek oranlara ulaştığı görülmektedir.

COVID-19 sebebiyle dünyadaki pek çok ülkede okul ve üniversiteler uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Bir yılı aşkın süredir eğitimlerini çevrim içi olarak sürdürmeye çalışan genç bireyler bu süreçte kişisel, akademik ve sosyal yaşam alanlarında çeşitli zorlayıcı olaylar ile karşı karşıya kalabilmektedir (Hoofman ve Secord, 2021). Bu zorlayıcı yaşantılarla başa çıkmak için başvurulan stratejilerde her zaman sağlıklı ve doğru yöntemler tercih edilememektedir (Naseri vd., 2015). Üniversite öğrencileri, yaşamda karşılayamadığı gereksinimleri gidermek amacıyla, COVID-19'a ilişkin korkularına yönelik bir başa çıkma yöntemi veya kaygılardan kaçış yolu olarak kolay erişime sahip oldukları internete sıklıkla başvurmaktadır (Servidio vd., 2021).

COVID-19 hâlâ dünya çapında yayılmakta ve problemlerli internet kullanımı dahil olmak üzere bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlıkları için bir tehdit oluşturmaktadır (Zhao vd.,2021). Üniversite öğrencilerinin ön plana çıkan toplumsal statü, başarı, yeterlilik, ait olma ve ilgi görme gibi psikolojik ihtiyaçlarının (Girgin-Bayraktar, Bozgeyikli ve Kesici, 2018) internet üzerinden karşılanabilmesiyle gençlerin internet kullanım süreleri özellikle pandemi döneminde artış göstermiştir (Servidio vd., 2021).

Bireylerin yaşam kalitesini çeşitli açılardan yükseltebilen internet teknolojisi, kullanıcılarına sayısız avantaj sunsa da internet kullanımının bilinçli bir biçimde



sürdürülememesiyle problematik internet kullanımı ile karşı karşıya kalınmaktadır (Beyrami, Movahedi ve Movahedi, 2014). Gerçek yaşam yerine sanal yaşamı tercih eden bireylerde internetin problemlili kullanımı, fiziksel ve ruh sağlığını etkileyen pek çok problemle ilişkilendirilmektedir. Ciddi bir sorun olan problematik internet kullanımı, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Ak vd., 2019).

Alanyazında çeşitli kavramlar ile ifade edilen problematik internet kullanımı, olumsuz sonuçlara rağmen bireyin davranışı sürdürmeye devam etmesi ile yaşama bir tür engel oluşturan internet kullanımı için bir terimdir. Problematik internet kullanımı, nörolojik bozukluklara, psikolojik sıkıntılara ve günlük yaşamda sosyalleşmenin azalmasına neden olabilen internet kullanımı üzerindeki kontrolün kaybıdır (Servidio vd., 2021). Kullanımın planlanandan daha uzun sürmesi, kullanım isteğinin önüne geçilememesi, internetten mahrum kalındığında aşırı sinirlilik hâli ile bireyin mesleki, sosyal ve özel hayatının giderek bozulması internetin problemlili kullanıldığına işaret etmektedir (Saatçioğlu, 2016).

İnternet bireylerin kendilerini çok hızlı bir biçimde iyi hissetmesini sağlayacak pek çok potansiyel sunmaktadır. İnternet bağımlılığında kritik bir rolü olan dopamin, iyi hissetmeyi sağlayan kimyasal olarak bilinmektedir. Birey iyi hissetmesini sağlayan bir şey deneyimlediğinde beyin dopamin salgılar. Daha sonra beyin ödül merkezine sinyal gönderilir ve hipokampus bu iyi hissettiren deneyimi bir anı olarak kaydeder. Yapılan bir aktiviteden ne kadar çok dopamin alınırsa aktivitenin bağımlılık oluşturma ihtimali o kadar artar. Bundan sonraki süreçte ise dopamin salgılanmasını sağlayacak deneyimin tekrar tekrar yapılması gelir. Bu da özellikle genç bireylerde görülen internet bağımlılığı davranış örüntüsünü nörobiyolojik olarak açıklamaktadır (Vercillo, 2020).

Baltacı, Akbulut ve Yılmaz (2021) tarafından COVID-19 salgın döneminde problemlili internet kullanımına ilişkin geliştirilen modelde; pandeminin beraberinde getirdiği karantina ve sosyal izolasyonla birlikte kişilerin internette geçirdikleri sürenin arttığı ve bunun da çeşitli psiko-sosyal sorunların yaşanmasına yol açtığı belirtilmiştir. Boss vd. (2017) internette daha fazla vakit geçiren üniversite öğrencilerinin, internet için daha fazla para harcadıklarını, uyku saatlerinin kısaldığını, aileleri ile yüz yüze etkileşimin ve kişilerarası iletişimin zayıfladığını bildirmiştir. Farklı araştırmalarda



üniversite öğrencilerinde internet bağımlılık düzeyi yükseldikçe depresyon düzeyinin arttığı bulunmuştur (Özdemir, 2016; Şenormancı, 2013; Telkök, 2015).

İnternetin problemleri kullanımı fiziksel aktiviteyi de olumsuz etkilemektedir (Yaraşır, 2018). İnternet düşkünlüğü arttıkça üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve akademik başarı düzeylerinin azaldığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Soydan, 2015; Haroon, 2018). İnternetin aşırı kullanılması disosiyatif belirti ve alkol kullanımı ile de ilişkilendirilmektedir (Canan, 2010). Ayrıca problematik internet kullanımı algılanan stresi pozitif yönde yordamakta ve algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça problematik internet kullanımı azalmaktadır (Yalçın ve Kavaklı, 2019).

Üniversite öğrencileri, Türkiye’de problematik internet kullanımı olgusunda risk grubunun başında gelmektedir (Akdağ vd., 2014; Canan, 2010; Yıldırım, 2018). Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde gençlerin internet kullanımlarının problemleri olup olmadığının belirlenmesinde; internet kullanım süreleri, kullanım amaçları ve uyku düzeni değişkenlerinin önemli ölçüde ipucu oluşturduğu görülmüştür. COVID-19’la birlikte artan stres faktörleri ve içerisinde buldukları kimlik bulma ve sosyalleşme psikososyal gelişim dönemleri de göz önünde bulundurulduğunda interneti problemleri bir şekilde kullanma eğilimi yüksek üniversite öğrencilerinin riskli davranışları ile bunu etkileyen faktörlerin bilimsel araştırmalarla incelenmesinin eğitsel, kişisel ve mesleki alanlardaki problemlerin önlenmesinde ya da çözümünde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Teknolojik değişimlerin hızlı olduğu bu çağda gençlerden bu değişimlere ayak uyduracak niteliklere sahip, mevcut içsel ve dışsal kaynaklarını etkili kullanabilen, etkili iletişim kurabilen, sorunları ile başa çıkabilen, yaşama aktif katılım gerçekleştiren bireyler olmaları beklenmektedir (Yayla-Eskici ve Özsevgeç, 2019). Bu nedenlerle yaşam becerileri öğrenmenin, özellikle COVID-19 sürecinde bir risk olgusu olan problematik internet kullanımında koruyucu bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (1999) tarafından yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşam zorlukları ile etkili bir biçimde başa çıkabilmesine katkıda bulunan olumlu ve uyum sağlayıcı yetenekler şeklinde tanımlanmıştır. Özmete (2008), yaşam becerilerini bireyin entelektüel gelişiminde sorumluluklarının üstesinden gelebilmesini sağlayan öğrenmeye dayalı bir davranış şekli olarak ifade ederken Shimamoto ve Ishii



(2006) ise yaşam becerilerini etkili yaşam için gerekli olan öğrenilen herhangi bir davranış ve zihnin iç işleyişi şeklinde tanımlamıştır. Yaşanılan ileri teknoloji çağında yaşamın sürekli artan karmaşıklığı karşısında genç bireylere yaşam becerilerinin öğretilmesi gerekli ve önemlidir.

Birçok farklı yaşam becerileri programı ardından WHO (2003); karar verme ve problem çözme; yaratıcı ve eleştirel düşünme; iletişim ve kişilerarası beceriler; öz farkındalık ve empati; duygularla ve stresle başa çıkmak şeklinde 5 temel yaşam becerisi alanı belirlemiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve problematik internet kullanımları arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Çalışma kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanım düzeyleri;
 - a. Cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - b. Hafta içi günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - c. Hafta sonu günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - d. İnternet kullanım amaçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - e. Uyku düzenini etkileme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri problematik internet kullanımını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve etik kurul onayına ilişkin açıklamalara yer verilecektir.



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencileri, çalışma evrenindeki elemanların eşit seçilme şansına sahip olduğu basit tesadüfi (yansız örnekleme) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Karasar, 2018). Çalışma grubunun demografik özellikleri ve dağılımları ile ilgili bilgiler Tablo 1’de açıklanmıştır.

Tablo 1
Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	440	62.7
	Erkek	262	37.3
	Toplam	702	100.0
Hafta İçi Günlük İnternet Kullanım Süresi	0-2 Saat	71	10.1
	2-4 Saat	254	36.2
	4-6 Saat	218	31.1
	6-8 Saat	102	14.5
	8 Saat ve üzeri	57	8.1
	Toplam	702	100.0
Hafta Sonu Günlük İnternet Kullanım Süresi	0-2 Saat	48	6.8
	2-4 Saat	197	28.1
	4-6 Saat	247	35.2
	6-8 Saat	147	20.9
	8 Saat ve üzeri	63	9.0
	Toplam	702	100.0
İnternet Kullanım Amacı	Bilgi edinme	126	17.9
	Sosyal Medya	275	39.2
	Eğlence	187	26.6
	İletişim	88	12.5
	Oyun	26	3.7
	Toplam	702	100.0
Uyku Düzeni	Düzenli	203	28.9
	Bazen Düzenli Bazen Düzensiz	347	49.4
	Düzensiz	152	21.7
	Toplam	702	100.0



Araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya ilinde üniversiteye devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 440 kadın, 262 erkek olmak üzere toplam 702 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; öğrencilerin cinsiyet, hafta içi ve hafta sonu günlük ortalama internet kullanım süresi ile kullanım amaçları ve internet kullanımının uyku düzenine etki etme durumunu belirlemeye ilişkin sorular sorulmuştur.

Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF): Young (1998) tarafından geliştirilen ölçek Pawlikowski vd. (2013) tarafından kısa forma dönüştürülmüştür. Beşli likert (5=çok sık, 1=hiçbir zaman) tipi olan form, 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte alt boyut bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar internet bağımlılığı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Formun Türkçe uyarlaması Kutlu vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı üniversite öğrencilerinde .91 ergenlerde .86 olarak hesaplanmıştır. Üç hafta ara ile yapılan test tekrar test güvenilirliği üniversite öğrencilerinde .93, ergenlerde .86 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ): Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri düzeylerinin belirlenmesine imkân tanıyan Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Bolat ve Balaman (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. “Duygularla ve stresle başa çıkma”, “empati kurma ve öz farkındalık”, “karar verme ve problem çözme”, “yaratıcı ve eleştirel düşünme”, “iletişim-kişilerarası ilişkiler” olmak üzere ölçekte beş alt boyut bulunmaktadır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, “Duygularla ve Stresle Baş Etme (DSBÇ)” alt faktörünü oluşturan maddelerin kendi içindeki güvenilir katsayısı 0.82, “Empati ve Öz Farkındalık (EÖF)” alt faktörünü oluşturan maddelerin kendi içindeki güvenilir katsayısı 0.77, “Karar Verme ve Problem Çözme (KVPÇ)” alt faktörünü oluşturan maddelerin kendi içindeki güvenilir katsayısı 0.72, “Yaratıcı ve



Eleştirel Düşünme (YED)” alt faktörünü oluşturan maddelerin kendi içindeki güvenilir katsayısı 0.73, “İletişim ve Kişilerarası İlişki (İKAİ)” alt faktörünü oluşturan maddelerin kendi içindeki güvenilir katsayısı 0.66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.90 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

“COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin Problematik İnternet Kullanımını Yordaması” başlıklı bu araştırmanın; Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 16/04/2021 tarihinde 2021/237 no’lu karar ile uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma için etik kurul onayı ve kurum izinleri alındıktan sonra yansız örnekleme ile seçilen üniversite öğrencilerine Kişisel Bilgi Formu, Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu ve Yaşam Becerileri Ölçeği verilmiştir. Uygulamadan önce öğrencilere çalışma amacı, veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirmeden sonra çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerden veriler yüz yüze toplanmıştır. Ölçeklerin ortalama uygulanma süresi 10-15 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

Verilerin Analizi

Bütün değişkenler için betimsel istatistikler hesaplanıp araştırmada üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanım düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca problematik internet kullanım düzeyinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Verilerin güvenilir olup olmadığı ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. 720 öğrenciye veri dağıtımı yapılan ölçeklerde uç verilerin ayıklanması ile eksik doldurulan ölçeklerin analize dahil edilmemesiyle birlikte toplamda 702 üniversite öğrencisinin ölçekleri analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmış ve bağımsız gruplar t testi, tek yönlü ANOVA

testi ve çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır. Veriler analiz edilirken güven aralığı %95 olarak alınmıştır.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koyan bir desen içinde verilerin istatistiksel analizi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni yaşam becerileri, bağımlı değişkeni ise problematik internet kullanımınıdır. Problematik internet kullanım düzeyinin cinsiyet açısından incelenmesinde bağımsız gruplar t testi; hafta içi günlük internet kullanım süresi, hafta sonu günlük internet kullanım süresi, kullanım amacı ve uyku düzeni açısından incelenmesinde ise tek yönlü ANOVA testinden yararlanılmıştır. Ayrıca problematik internet kullanımı ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmış olup yaşam becerilerinin problematik internet kullanımını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı ise çoklu regresyon analizi tekniği ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesine ve problematik internet kullanımı ile yaşam becerileri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

Problematik İnternet Kullanımının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Problematik internet kullanımının cinsiyet açısından incelenmesi. Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Problematik İnternet Kullanımlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Kadın	440	26.89	8.45	-	.164
Erkek	262	27.81	8.49	1.39	



Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yapılan t testi ile analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1.39, p>.05$).

Problematic internet kullanımının hafta içi günlük internet kullanım süresi açısından incelenmesi. Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeylerinin hafta içi günlük internet kullanma süresine ilişkin betimsel istatistikleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3

Problematic İnternet Kullanımlarının Hafta İçi Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Betimsel İstatistikleri

Hafta İçi Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	\bar{x}	SS
0-2 Saat	71	21.77	6.64
2-4 Saat	254	25.46	7.11
4-6 Saat	218	28.05	7.94
6-8 Saat	102	31.38	9.07
8 Saat ve Üzeri	57	31.46	10.82

Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeylerinin hafta içi günlük internet kullanma süresine göre ANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Problematic İnternet Kullanımlarının Hafta İçi Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark*
Gruplararası	5833.56	4	1458.39			8 Saat ve Üzeri- (0-2 Saat, 2-4 Saat)
Gruplarıçi	44451.19	697	63.78	22.87	.000	6-8 Saat- (0-2 Saat, 2-4 Saat, 4-6 Saat)
Toplam	50284.75	701				4-6 Saat- (0-2 Saat, 2-4 Saat) 2-4 Saat- (0-2 Saat)

Not. *Varyanslar homojen olmadığı için çoklu karşılaştırma Tamhane's T2 Testi ile yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeyleri ile hafta içi günlük internet kullanma süresi arasında en az bir grubun anlamlı olarak farklılaşmış ve farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA (F Testi) ile analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeyleri ile hafta içi günlük internet kullanma süresi arasında en az bir grubun anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($F=22.87$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde yer alan Tamhane's T2 Testi sonucuna göre problematik internet kullanımı düzeylerinde en düşük grup hafta içi günlük interneti 0-2 saat kullananlar ($\bar{x}=21.77$) olurken, ardından 2-4 saat kullananlar ($\bar{x}=25.46$), 4-6 saat kullananlar ($\bar{x}=28.05$) ve 6-8 saat kullananlar ($\bar{x}=31.38$) gelmektedir. 8 saat ve üzeri kullananların ($\bar{x}=31.46$) problematik internet kullanımı düzeyleri ise sadece 0-2 ($\bar{x}=21.77$) ve 2-4 ($\bar{x}=25.46$) saat kullananlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Problematik internet kullanımının hafta sonu günlük internet kullanım süresi açısından incelenmesi. Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımlarının hafta içi günlük internet kullanma süresine ilişkin betimsel istatistikleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5

Problematik İnternet Kullanımı Düzeylerinin Hafta Sonu Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Betimsel İstatistikleri

Hafta Sonu Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	\bar{x}	SS
0-2 Saat	48	23.56	8.38
2-4 Saat	197	24.02	6.92
4-6 Saat	247	27.40	7.50
6-8 Saat	147	29.33	8.25
8 Saat ve Üzeri	63	34.59	10.68

Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeylerinin hafta sonu günlük internet kullanma süresine göre ANOVA sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.



Tablo 6

Problematik İnternet Kullanımı Düzeylerinin Hafta Sonu Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark*
Gruplararası	6748.93	4	1687.23			8 Saat ve Üzeri- (0-2 Saat, 2-4 Saat, 4-6 Saat, 6-8 Saat)
Gruplarıçi	43535.82	697	62.46	27.01	.000	6-8 Saat- (0-2 Saat, 2-4 Saat)
Toplam	50284.75	701				4-6 Saat- (0-2 Saat, 2-4 Saat)

Not. *Varyanslar homojen olmadığı için çoklu karşılaştırma Tamhane's T2 Testi ile yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanım düzeyleri ile hafta sonu günlük internet kullanım süresi arasında en az bir grubun anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA (F Testi) ile analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeyleri ile hafta sonu günlük internet kullanma süresi arasında en az bir grubun anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($F=27.01$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde yer alan Tamhane's T2 Testi sonucuna göre problematik internet kullanımı düzeylerinde en yüksek grup hafta sonu günlük interneti 8 saat ve üzeri kullananlardır ($\bar{x}=34.59$). 6-8 saat kullananların ($\bar{x}=29.33$) problematik internet kullanımı düzeyleri 0-2 ($\bar{x}=23.56$) ve 2-4 ($\bar{x}=24.02$) saat kullananlardan yüksek olduğu; 4-6 saat kullananların ($\bar{x}=27.40$) problematik internet kullanımı düzeyleri ise 0-2 ($\bar{x}=23.56$) ve 2-4 ($\bar{x}=24.02$) saat kullananlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Problematik internet kullanım düzeylerinin internet kullanım amacı açısından incelenmesi. Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeylerinin internet kullanım amacına ilişkin betimsel istatistikleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 7

Problematik İnternet Kullanımının İnternet Kullanım Amacına Göre Betimsel İstatistikleri

İnternet Kullanım Amacı	N	\bar{x}	SS
Bilgi Edinme	126	23.60	7.21
Sosyal Medya	275	28.59	8.54
Eğlence	187	28.53	7.93
İletişim	88	24.88	8.47
Oyun	26	29.19	10.51

Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeylerinin internet kullanım amacına göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Problematik İnternet Kullanımlarının İnternet Kullanım Amacına ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark*
Gruplararası	3081.82	4	770.45			Oyun- Bilgi Edinme Sosyal Medya-Bilgi edinme
Gruplarıçi	47202.93	697	67.72	11.38	.000	Sosyal Medya-İletişim Eğlence- Bilgi Edinme
Toplam	50284.75	701				Eğlence-İletişim

Not. *Varyanslar homojen olduğu için çoklu karşılaştırma Tukey Testi ile yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanım düzeyleri ile internet kullanım amacı arasında en az bir grubun anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA (F Testi) ile analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı düzeyleri ile internet kullanım amacı arasında en az bir grubun anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur (F=11.38, p<.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde yer alan Tukey Testi sonucuna göre problematik internet kullanımı düzeylerinde oyun amacıyla kullananların (\bar{x} =29.19) bilgi edinme amacıyla kullananlardan (\bar{x} =23.60) yüksek olduğu; sosyal medya amacıyla kullananların (\bar{x} =28.59) bilgi edinme (\bar{x} =23.60) ve iletişim amacıyla kullananlardan (\bar{x} =24.88) yüksek olduğu; eğlence amacıyla kullananların (\bar{x} =28.53) ise bilgi edinme (\bar{x} =23.60) ve iletişim amacıyla kullananlardan (\bar{x} =24.88) yüksek olduğu görülmektedir.



Problematic internet kullanımının uyku düzeni açısından incelenmesi. Üniversite öğrencilerinin problematic internet kullanımı düzeylerinin uyku düzenine ilişkin betimsel istatistikleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 9

Problematic İnternet Kullanım Düzeylerinin Uyku Düzenine Göre Betimsel İstatistikleri

Uyku Düzeni	N	\bar{x}	SS
Düzenli	203	22.35	6.96
Bazen Düzenli Bazen Düzensiz	347	27.90	7.84
Düzensiz	152	32.24	8.31

Üniversite öğrencilerinin problematic internet kullanımı düzeylerinin uyku düzenine göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Problematic İnternet Kullanımlarının Uyku Düzenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark*
Gruplararası	8803.24	2	4401.62			Düzensiz-Düzenli Düzensiz-Bazen Düzenli Bazen Düzensiz
Gruplarıçi	41481.50	699	59.34	74.17	.000	Bazen Düzenli Bazen Düzensiz- Düzenli
Toplam	50284.75	701				

Not. *Varyanslar homojen olmadığı için çoklu karşılaştırma Tamhane's T2 Testi ile yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin problematic internet kullanımı düzeyleri ile uyku düzeni arasında en az bir grubun anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA (F Testi) ile analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin problematic internet kullanımı düzeyleri ile uyku düzeni arasında en az bir grubun anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($F=74.17$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testinde yer alan Tamhane's T2 Testi sonucuna göre her grubun birbirinden farklılaştığı görülmekte olup problematic internet kullanımı düzeylerinin uyku düzenine göre en yüksekte en düşüğe

doğru sıralandığında; düzensiz (\bar{x} =32.24), bazen düzenli bazen düzensiz (\bar{x} =27.90) ve düzenlidir (\bar{x} =22.35).

Problematik internet kullanımı ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı ile yaşam becerileri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilgili ölçek ve alt boyutlardan elde edilen puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Problematik İnternet Kullanımı ile Yaşam Becerileri Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6
1. Problematik İnternet Kullanımı	-					
2. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	-.163**	-				
3. Empati Kurma ve Öz Farkındalık	-.183**	.568**	-			
4. Karar Verme ve Problem Çözme	-.212**	.546**	.711**	-		
5. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme	-.154**	.492**	.676**	.751**	-	
6. İletişim-Kişilerarası İlişkiler/İletişim	-.150**	.391**	.591**	.609**	.676**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Problematik internet kullanımı ile yaşam becerilerinin; duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($r = -.163$, $p < .01$), empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($r = -.183$, $p < .01$), karar verme ve problem çözme becerileri ($r = -.212$, $p < .01$), yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ($r = -.154$, $p < .01$) ve iletişim-kişilerarası ilişki becerileri ($r = -.150$, $p < .01$) alt boyutları arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur.



Yaşam becerilerinin problematik internet kullanımlarının yordamadaki rolüne ilişkin bulgular. Yaşam becerilerinin problematik internet kullanımı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Yaşam Becerilerinin Problematik İnternet Kullanımını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	SH	β	t	p
Sabit	38.143	1.970	-	19.358	.000
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	-.092	.074	-.058	-1.255	.210
Empati Kurma ve Öz Farkındalık	-.088	.103	-.050	-.848	.397
Karar Verme ve Problem Çözme	-.279	.106	-.166	-2.625	.009
Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme	.128	.142	.057	.900	.368
İletişim-Kişilerarası İlişkiler/İletişim	-.097	.142	-.035	-.680	.497

R=.224, R²=.050, F(5-701)=7.351, p=.000

Oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(5-701)}=7.351$, $p<.001$). Yaşam becerileri problematik internet kullanımına ilişkin varyansın %5’ini açıklamaktadır ($R^2=.050$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin problematik internet kullanımı üzerindeki göreceli önem sırası; karar verme ve problem çözme becerileri, duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerileri ile iletişim-kişilerarası ilişki becerileridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise karar verme ve problem çözme becerilerinin ($\beta=-.166$, $t=-2.625$, $p<.01$) problematik internet kullanımı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($\beta=-.058$, $t=-1.255$, $p>.05$), yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ($\beta=.057$, $t=.900$, $p>.05$), empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($\beta=-.050$, $t=-.848$, $p>.05$) ve iletişim-kişilerarası ilişki becerileri ($\beta=-.035$, $t=-.680$, $p>.05$) ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı puan ortalamalarında kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Çalışmanın başında kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin problematik internet



kullanımı puan ortalamalarının farklılaşacağı düşünülse de ilgili alanyazın incelendiğinde kadın ve erkeklerin problematik internet kullanım puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa ulaşmayan çalışmalar olduğu görülmüştür (Aslan ve Yazıcı, 2016; Erginsoy-Osmanoğlu, 2019).

Ayrıca alanyazında çalışma sonucunda ortaya koyulan bulgudan farklı olarak üniversite öğrencilerinde erkeklerin problematik internet kullanım puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenen yurt içi ve yurt dışı pek çok araştırma da mevcuttur (Akhter, 2013; Baloğlu, Özteke-Kozan ve Kesici, 2017; Othman ve Lee, 2017). COVID-19 sürecinde özellikle öğrencilere sunulan kolay ve ucuz internet erişilebilirliği nedeniyle kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasındaki problematik internet kullanımında farklılaşmanın olmadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı puan ortalamaları internet kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hafta içi ve hafta sonu internet kullanım süresi 8 saatten fazla olan katılımcıların interneti daha az süre kullanan katılımcılara göre problematik internet kullanımı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile benzer olarak günlük internet kullanım süresi fazla olan üniversite öğrencilerinin kullanım süresi az olanlara göre problematik internet kullanımının daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalar da mevcuttur (Durak-Batıgün ve Kılıç, 2011; Günay vd.,2018; Karakoyun, 2017; Savcı ve Aysan, 2017). Ayrıca benzer şekilde Balcı ve Gülnar (2009) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada internet bağımlılarını, bağımlı olmayanlardan ayıran en güçlü değişken, internet kullanım süresi olarak belirlenmiştir.

İnternet kullanım alanının çok geniş bir yelpazede olmasının internet kullanım süresini de etkileyebileceği düşünülmektedir. Kullanıcılarına özgür bir etkileşim ortamı sağlayan internet, genç bireylerin gerçek kimlikleri yerine farklı kimlikler oluşturabilmesine, farklı isim ve kişilik rolleri içerisinde çeşitli sitelere üye olmalarına ya da sörf yapmalarına ve kimliksiz bir biçimde farklı düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanımaktadır. COVID-19 döneminde okullarına gidemeyen, olumlu sosyal aktivitelerini kaybeden öğrenciler, eğlenceli zaman geçirme, online oyunlar oynama, stresten kaçma amaçları ile internete bağlandıkları süreçte kontrol mekanizmalarını yitirerek interneti daha uzun süre kullanıyor olabilirler.

Araştırma sonucunda problematik internet kullanımı puan ortalamalarının üniversite öğrencilerinin internet kullanım amaçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Gümüş vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin interneti en çok kullanma nedenleri sırasıyla; bilgi edinmek, araştırma yapmak, sosyal



ve eğlence amaçlı sitelere girmek, yenilikleri takip etmek, sohbet odalarına girmek, elektronik postalara bakmak-göndermek, bilgisayar oyunları oynamak, müzik indirmek, haber okumak, film indirmek, web sitelerinde dolaşmak, online alışveriş yapmak ve program indirmek olarak bildirilmiştir. Aynı çalışmada kullanım amacına göre interneti sosyal ve eğlence amaçlı kullanan bireylerin internet bağımlılık puan ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Aslan ve Yazıcı (2016) tarafından ise internet bağımlılığı olmayan grubun bilgi araştırma ve haber okuma amacıyla interneti kullandığını; bağımlı olan grubun ise internet aktivelilerinin sohbet ve sosyal paylaşım olduğunu bildirilmiştir. Bu çalışmalar bu araştırma kapsamında tespit edilen bulguyu desteklemektedir.

İnternete kolay erişilebilmesi nedeniyle gerçek yaşamında eğlence ve sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılayamayan genç bireyler, bu gereksinimlerini karşılamak için internete başvurabilmektedir. Öte yandan internet, COVID-19 sürecinin beraberinde getirdiği pek çok stres faktörü ile karşılaşan bireylere bu stresten kaçmaları için bir ortam sağlayabilmektedir.

Araştırma sonucunda uykusu düzensiz üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanım düzeylerinin uykusu düzenli bireylere göre daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Alanyazına bakıldığında bu çalışmanın bulgusunu destekleyen araştırma sonuçları olduğu görülmektedir (Gezgin, 2019; Evcili ve Yurtsever, 2018; Eroğlu ve Yıldırım, 2017).

Nazik ve Güneş (2019) internetin uzun süreli kullanımına bağlı en çok karşılaşılan problemlerden birisinin uykusuzluk olduğunu bildirmiştir. Yine benzer şekilde üniversite öğrencilerinde görülen uyku saatlerinde azalma, uyku kalitesinin kötüleşmesi ve uyku bozuklukları internet kullanımı ile ilişkilendirilmektedir. (Kaygusuz, Oğuzöncül ve Erensoy, 2019)

Pandemi süreciyle beraber bireylerin günlük yaşam rutinleri değişmiş, öğrenciler eğitimlerine uzaktan devam etmiştir. Yaşanan değişimlerin etkiledikleri unsurlar arasında uyku düzeni başlarda gelmektedir. İnternet kullanımı ve uyku düzeni değişkenleri birbirlerini karşılıklı olarak etkileyebilmektedir. Üniversite öğrencileri, internette verimsiz bir şekilde uzun vakit geçirmeleri nedeniyle yapılması gereken ödevleri, işleri vb. tamamlamak için uykularından vazgeçiyor olabilirler. Ayrıca teknolojik aletlerden yayılan parlak ışıkların, uyku hormonu olarak adlandırılan melatonin salgılanmasında bozucu etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Bu da geç saatlerde kullanılan internetin öğrencilerin uyku düzeni değişiminin sebeplerinden biri olabilir.



Yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı puan ortalamaları ile yaşam becerilerinin tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İlgili alanyazına bakıldığında üniversite öğrencileri üzerinde problematik internet kullanımı ile yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı bir çalışma grubu olan ortaokul öğrencileri üzerinde uygulanan Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri Projesinin öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerini azaltmada geniş bir etkiye sahip olduğu bildirilmiştir (Yaman, 2016). Öte yandan yaşam becerilerinin alt boyutları olan karar verme ve problem çözme; yaratıcı ve eleştirel düşünme; iletişim ve kişilerarası beceriler; öz farkındalık ve empati; duygularla ve stresle başa çıkma değişkenleri ile problematik internet kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve araştırmada ortaya konulan bulguyla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur.

Şahin, İbili ve Uluyol (2017) tarafından öğretmen adaylarının problem çözme eğilimi ve internet bağımlılığı ilişkisinin incelendiği çalışmada internet bağımlılığı üzerine etkili önemli faktörlerden birisinin yetersiz problem becerisi olduğu ortaya konulmuştur. Brand, Young ve Laier (2014) ise internet bağımlılığını nöropsikoloji perspektifinde inceledikleri çalışmalarında internetle ilgili uyarıcıların karar verme, çalışma belleği ve diğer yürütücü işlemlere müdahale ettiğini; internet bağımlılığı olan bireylerin karar verme performanslarında düşüş gördüklerini bildirmişlerdir. Arslankara ve Usta (2020) tarafından yapılan çalışmada ise problemlili internet kullanımı puanı ile eleştirel düşünme eğilimi puanı arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. İnternetin problemlili kullanımının öğrencilerin zihinsel ve davranışsal iletişim becerilerini olumsuz etkilediğini bildiren çalışmalar da mevcuttur (Arslan ve Bardakçı, 2020; İliş ve Gülbahçe, 2019). Düşük empati düzeyine sahip bireyler de internetin problemlili kullanımıyla ilişkilendirilmektedir (Lachmann vd. 2018; Jiao vd. 2017). Stresle başa çıkma ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Etkili başa çıkma yöntemlerini kullanamayan bireylerde internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Alan ve Güzel, 2020; Brand, Laier ve Young, 2014; Chou vd. 2015; Dengeç, 2020).

Yaşam becerilerini etkili bir biçimde kullanabilen genç bireylerin gerçek hayatlarındaki kişilerarası iletişim ve etkileşimlerini kaliteli bir biçimde sürdürmesi, günlük yaşamda karşılaşılan pek çok sorunun temelini oluşturan iletişim problemlerinin bu bireylerde minimum seviyede olması beklenmektedir. Problemlerini çözebilen, stres ile etkili bir biçimde başa çıkabilen genç bireylerin zorlayıcı yaşam olayları karşısında internete daha az başvuracakları öngörülmektedir. Ayrıca zaman yönetiminin kötü



olması, problemlili internet kullanımı oluşturan internet davranışları özelliklerinden biridir. Karar verme, öz-farkındalık ve empati düzeyleri yüksek bireylerin internette geçirdikleri sürenin farkında olacağı, kullanım süresi konusunda kendilerini yönetebilecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırmada özellikle oyun, eğlence ve sosyal paylaşım amaçlarıyla interneti kullanan bireylerin bu hususu daha fazla problemlili kullandıkları görülmüştür. Bu doğrultuda gençlerin bu alanlardaki ihtiyaçlarının, sanal yaşam yerine gerçek hayatta karşılanmasını sağlamak amacıyla öğrencilerin sosyal yaşamlarını daha verimli hâle getirmek adına kampüs içinde çeşitli etkinlik alanları ve aktiviteler organize edilebilir. Buna ek olarak problematik internet kullanımı olgusunda önleyici ve koruyucu etkileri olan yaşam becerilerinin üniversite öğrencilerine kazandırılması amacıyla bireysel ve toplumsal alanlarda çeşitli eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin problematik internet kullanımı ile yaşam becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yaşam becerilerinin, problematik internet kullanımını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. COVID-19 pandemi sürecinde konuyla ilgili araştırmalar yürütülmektedir. Bu çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine Konya ilinde devam eden üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma sonuçlarının zenginleştirilmesi için yeni ve farklı araştırmaların yürütülmesi faydalı olabilir. Bununla birlikte, bu araştırma üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiğinden farklı gelişim dönemlerinde bulunan kişilerle de bu konuyla ilgili çalışmalar yapılabilir.



Kaynakça

- Ak, M., Kesici, Ş., Yalçın, B., ve Kavaklı, M. (2019). *Çocuğum Bağımlı Olmasın*. Ankara: Nobel.
- Akdağ, M., Şahan-Yılmaz, B., Özhan, U., ve Şan, İ. (2014). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). <https://doi.org/10.17679/iuefd.98972>
- Akhter, N. (2013). Educational Research and Reviews Relationship between Internet Addiction and Academic Performance among University Undergraduates. *Educational Research and Reviews*, 8(19), 1793–1796. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1539>
- Alan, R. ve Güzel, H. S. (2020). The investigation of the relationship between smartphone addiction, and problem-solving skills and ways of coping with stress. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 33, 244–253. <https://doi.org/10.14744/dajpns.2020.00088>
- Alimoradi, Z., Lin, C.-Y., Broström, A., Bülow, P. H., Bajalan, Z., Griffiths, M. D. & Pakpour, A. H. (2019). Internet addiction and sleep problems: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews*, 47, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2019.06.004>
- Aslan, E. ve Yazıcı, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve İlişkili Sosyodemografik Faktörler. *Klinik Psikiyatri*, 19, 109-117.
- Arslan, A., ve Bardakçı, S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeylerinin İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 36–63.
- Arslankara V. B. ve Usta, E. (2020). Lise Öğrencilerinde Sanal Risk Algısı: Problemler İnternet Kullanımı ve Eleştirel Düşünme Bağlamında Bir Araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 134-153.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve İnternet Bağımlıların Profili. *Selçuk İletişim*, 6(1), 5–22.



- Baloğlu, M., Özteke Kozan, H. İ. ve Kesici, Ş. (2018). Gender Differences in and the Relationships Between Social Anxiety and Problematic Internet Use: Canonical Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 20(1), e33. <https://doi.org/10.2196/jmir.8947>
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö., ve Yılmaz, E. (2021). Problemlı İnternet Kullanımında Güncel Bir Risk Faktörü: COVID-19 Pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97-121. DOI: 10.47793/hp.872503
- Bernstein, J. (2019). The stress survival guide for teens: CBT skills to worry less, develop grit, & live your best life. Oakland, Ca: Instant Help Books, An Imprint Of Harbinger Publications, Inc.
- Beyrami, M., Mohavedi, Y. & Mohavedi. (2014). The Relationship Between Perceived Social Support and the Feeling of Social-Emotional loneliness With Internet Addiction in University Students. *Social Cognition*, 3(2), 109–122.
- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Boss, G. & Sebastian. A. J. (2017). Problems of Internet Addiction and Its Effects on the Life Style of University Students. *Research on Humanities and Social Science*, 7(17), 200–204.
- Brand, M., Laier, C., & Young, K. S. (2014). Internet addiction: coping styles, expectancies, and treatment implications. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01256>
- Canan, F (2010). *Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı, Disosiyatif Belirtiler ve Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişki*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Düzce Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Düzce.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet Use And Psychosocial Well-Being: Development Of A Theory-Based Cognitive–Behavioral Measurement Instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(02)00004-3)



- Chou, W. P., Ko, C. H., Kaufman, E. A., Crowell, S. E., Hsiao, R. C., Wang, P.-W. & Yen, C.-F. (2015). Association of Stress Coping Strategies With Internet Addiction In College Students: The Moderating Effect Of Depression. *Comprehensive Psychiatry*, 62, 27–33. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.06.004>
- Dingeç, İ. Ö. (2020). *Problemlili İnternet Kullanımı, Benlik Saygısı ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Durak Batıgün, A. ve Kılıç, N. (2011). İnternet Bağımlılığı ile Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Psikolojik Belirtiler ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi, Haziran 2011*, 26(67), 1–10.
- Erginsoy Osmanoğlu, D. (2019). Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ile Duyusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 47–58. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.603734>
- Eroğlu, O. ve Yıldırım, Y. (2017). Sosyal Medya Ağlarının Kullanım Amacı ve Bağımlılığının Uyku Kalitesi ile İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-10. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tusbid/issue/33463/368462>
- Evcili, F., & Yurtsever, I. (2018). Problematic Internet Use, Sleep Quality And Academic Achievement in Turkish University Students. *Adolescent Psychiatry*, 8, 185–194. <https://doi.org/10.2174/2210676608666180820152305>
- Gezgin, D. M. (2019). *Gelişen Teknolojinin Türkiye’de Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Sosyo-Psikolojik Etkileri* (pp. 238–242). Tekirdağ: International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series XI. IBANESS Congress Series-Tekirdağ.
- Girgin Büyükbayraktar, Ç., Bozgeyikli, H. ve Kesici, Ş. (2018). Gençlerin Psikolojik İhtiyaçları Nelerdir? *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8, 3–3. <https://doi.org/10.26466/opus.395945>



- Gümüş, A., Şıpkın, S., Tuna, A. & Keskin, G. (2015). The Relationship Between Problematic Internet Use, Violence Trend and Some Demographic Variables Among University Students. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 460. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1433229022>
- Günay, O., Öztürk, A., Ergün Arslantas, E. & Sevinç, N. (2018). Internet addiction and depression levels in Erciyes University students. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31(1), 79–88. <https://doi.org/10.5350/dajpn2018310108>
- Haroon, M. Z., Zeb, Z., Javed, Z., Awan, Z., Aftab, Z., & Talat, W. (2018). Internet addiction in medical students. *J Ayub Med Coll Abbottabad*, 30(4), 659–663.
- Hoofman, J., & Secord, E. (2021). The Effect of COVID-19 on Education. *Pediatric Clinics of North America*. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2021.05.009>
- İliş, A. ve Gülbahçe, A. (2019). Sosyal Medya Bağımlılığı ile İletişim Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişkinin İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 45–60.
- Jiao, C., Wang, T., Peng, X. & Cui, F. (2017). Impaired Empathy Processing in Individuals with Internet Addiction Disorder: An Event-Related Potential Study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00498>
- Karakoyun, F. (2017). Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Dicle Üniversitesi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek), 1140–1149. <https://doi.org/10.17755/esosder.295289>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaygusuz, T., Oğuzöncül, A. ve Erensoy, A. (2019). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılık Düzeyi ve Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 18(55). <https://doi.org/10.25282/ted.509984>
- Kemp, S. (2020). Digital 2020. Retrieved from We Are Social website: <https://wearesocial.com/digital-2020>



- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Turkish adaptation of Young's Internet Addiction Test-Short Form: a reliability and validity study on university students and adolescents. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17(1), 69. <https://doi.org/10.5455/apd.190501>
- Lachmann, B., Sindermann, C., Sariyska, R. Y., Luo, R., Melchers, M. C., Becker, B., & Montag, C. (2018). The Role of Empathy and Life Satisfaction in Internet and Smartphone Use Disorder. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00398>
- Naseri, L., Mohamadi, J., Sayehmiri, K., & Azizpoor, Y. (2015). Perceived Social Support, Self-Esteem, and Internet Addiction Among Students of Al-Zahra University, Tehran, Iran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 9(3). <https://doi.org/10.17795/ijpbs-421>
- Nazik, F. ve Güneş, G. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımı Ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. *Cukurova Medical Journal*, 44(1), 41–48. <https://doi.org/10.17826/cumj.533376>
- Othman, Z., & Lee, C. W. (2017). *Internet Addiction and Depression among College Students in Malaysia*, 24(6), 447–450.
- Özdemir, G. (2016). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Depresyon Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Ankara.
- Özmete, E. (2008). Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, 36(177), 253–269.
- Saatçioğlu, H. (2016). *İnternet Bağımlılığı Tanısı Alan Ergenlerin Sosyal Bilişsel Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi. İzmir.
- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Social-Emotional Model of Internet Addiction. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(4), 349–358. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1367552>



- Servidio, R., Bartolo, M. G., Palermi, A. L., & Costabile, A. (2021). Fear of COVID-19, Depression, Anxiety, and Their Association with Internet Addiction Disorder in a Sample of Italian Students. *Journal of Affective Disorders Reports*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100097>
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S. & Stein, D. J. (2003). Problematic Internet Use: Proposed Classification and Diagnostic Criteria. *Depression and Anxiety*, 17, 207-216.
- Shimamoto, K. & Ishii, M. (2006). Development of a Daily Life Skills Scale for College Students. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 54(2), 211–221. https://doi.org/10.5926/jjep1953.54.2_211
- Soydan, Z. M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ile Depresyon ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, S., İbili, E. & Uluyol, Ç. (2017). The Relationship Between Problem Solving and Internet Addiction: Sample of Pre-Service Teachers. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1–21. <https://doi.org/10.5578/jss.44445>
- Şenormancı, Ö., Konkan, R., & Sungur, M. (2010). İnternet Bağımlılığı ve Bilişsel Davranışçı Terapisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 261–268.
- Telkök, A. (2017). *Tıp Fakültesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı, İnternet Bağımlılığının Sosyodemografik Özellikler, Depresyon ve Sosyal Fobi ile İlişkisi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Kocaeli.
- TÜİK. (2020, August 25). Retrieved February 20, 2021, from data.tuik.gov.tr website: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Vercillo, K. (2020). *Internet Addiction*. S.L.: Greenwood.
- Weinstein, A. & Lejoyeux, M. (2010). Internet Addiction or Excessive Internet Use. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 277–283. <https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491880>



- World Health Organization (WHO). (1999). Geneva, Switzerland: WHO Department of Mental Health.
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Yalçın, S. B. ve Kavaklı, M. (2019). İnternet Bağımlılığı ve Algılanan Stres İlişkisinin Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 20(4), 175–184.
- Yaman, H. (2016). Haydi, Hayatı Kucakla, Yaşam Becerileri Eğitimi Projesi'nin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyi ve İnternet Bağımlılık Düzeyine Etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1–27.
- Yaraşır, E. (2018). *Fırat Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Yayla Eskici, G. & Özsevgeç, T. (2019). Thematic Content Analysis of Studies Related to Life Skills: A Meta-Synthesis Study. *International E-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1–15. <https://doi.org/10.31458/iejes.421255>
- Yıldırım, S. (2018). *Bir Üniversitenin Birinci Öğretim Lisans Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve İlişkili Faktörler*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Isparta.
- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1 (3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Zhao, Y., Jiang, Z., Guo, S., Wu, P., Lu, Q., Xu, Y., Liu, L., Su, S., Shi, L., Que, J., Sun, Y., Sun, Y., Deng, J., Meng, S., Yan, W., Yuan, K., Sun, S., Yang, L., Ran, M., & Kosten, T. R. (2021). Association of Symptoms of Attention Deficit and Hyperactivity with Problematic Internet Use among University Students in Wuhan, China During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 286, 220–227. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.02.078>



Summary

Purpose of the Research

In this study, it was aimed to examine the predictive relationships between university students' life skills and problematic internet use during the COVID-19 pandemic process. Within the scope of this study, answers to the following questions were sought:

1. Problematic internet usage levels of university students;
 - a. Does it differ significantly by gender?
 - b. Does it differ significantly according to the average daily internet usage time on weekdays?
 - c. Does it differ significantly according to the average daily internet usage time on the weekend?
 - d. Does it differ significantly according to internet usage purposes?
 - e. Does it differ significantly according to its effect on sleep patterns?
2. Do life skills predict problematic internet use in university students at a significant level?

Method

The study group of the research consists of university students. In the research, there are a total of 702 people, 440 women and 262 men, who were attending university in the province of Konya in 2019-2020. Personal Information Form prepared by the researcher to collect research data, Turkish adaptation of Kutlu et al. (2016) Young's Internet Addiction Test Short Form (YİBT-SF) and Life Skills Scale (YBÖ) whose validity and reliability study was conducted by Bolat and Balaman (2017) were used. SPSS 25.0 package program was used in the analysis of the research data and independent groups t-test, one-way ANOVA test and multiple regression analysis were used. When analyzing the data, the confidence interval was taken as 95%.



Findings

As a result of the analysis with the t test, no significant difference was found between the problematic internet use scores of university students and their gender. As a result of the analysis with ANOVA (F Test), the problematic internet usage scores of university students who use the internet for 8 hours or more on weekdays and weekends on average are 0-2 hours, 2-4 hours, 4-6 hours, and 6-8 hours per day. It has been determined that the university students who use the higher education system differ significantly from their average scores. As a result of the analysis with ANOVA (F Test), it was determined that the problematic internet use levels of university students who use the internet for gaming purposes differ significantly from the mean scores of university students who use the internet for social sharing, information acquisition, entertainment, and communication.

ANOVA results also showed that the internet addiction scale mean scores of university students differed significantly according to their effect on sleep patterns. It has been determined that individuals with irregular sleep have higher internet addiction levels than those with regular sleep.

In addition, as a significant level of negative correlation was found between problematic internet use mean scores and all sub-dimensions of life skills. As a result of multiple regression analysis, it was determined that life skills explained 5% of the variance in university students' problematic internet use.

Discussion and Conclusion

In this study, no significant difference was found between male and female participants in the mean scores of university students' problematic internet use. At the beginning of the study, although it was thought that the mean problematic internet use of male and female university students would differ, when the relevant literature was examined, it was seen that there were studies that did not reach a significant difference in the mean of problematic internet use of women and men (Aslan & Yazıcı, 2016; Erginsoy-Osmanoğlu, 2019).

In this study, the average scores of university students' problematic internet use differs significantly according to their internet usage time. It has been determined that



the participants who use the Internet for more than 8 hours on weekdays and weekends have a higher average of problematic Internet use points than the participants who use the Internet for less time. Similar to the result of this research, there are studies reporting that university students with more daily internet use have a higher internet addiction level than those with less internet usage time (Durak-Batıgün & Kılıç, 2011; Günay et al.,2018; Karakoyun, 2017; Savcı & Aysan)

In this study, it was found that the mean scores of problematic internet use differed significantly according to the internet use purposes of university students. Similarly, Aslan and Yazıcı (2016) stated that the group without internet addiction used the internet for information research and news reading; It has been reported that the internet activities of the addicted group are chat and social sharing.

In this study, it was found that university students with irregular sleep have higher levels of problematic internet use than individuals with regular sleep. Looking at the literature, it is seen that there are research results that support the finding of this study (Gezgin, 2019; Eroğlu & Yıldırım, 2017).

In this study, it was determined that life skills explained 5% of the variance related to internet addiction. However, it was determined that decision-making and problem-solving skills, which are sub-dimensions of life skills, are important predictors of problematic internet use. When the relevant literature is examined, no study has been found that examines the relationship between problematic internet use and life skills among university students. However, it has been reported that the Let's Embrace Life Skills project implemented on secondary school students, which is a different study group, has a wide effect on reducing students' internet addiction levels (Yaman, 2016).

Suggestions

In this study, it was determined that individuals who use the internet for games, entertainment and social sharing purposes have a higher tendency to use the internet with problems. In this context, various activity areas and activities can be organized on campus to ensure that the needs of young people in these areas are met in real life instead of virtual life. In addition, it can be suggested to organize various trainings in individual and social areas to gain university students life skills that have preventive and protective effects in the case of problematic internet use.

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Evren ERZEN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Kırşehir, Türkiye, evrenerzen@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9726-2688

Geliş Tarihi: 08/05/2021 **Kabul Tarihi:** 26/07/2021

Öz: Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ilk kez 11 Mart 2020 tarihinde ortaya çıkan COVID-19 salgını sürecinde online olarak yürütülmek zorunda kalınan rehberlik hizmetlerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğuna ilişkin psikolojik danışmanların bakış açılarını ortaya koymaktır. Nitel paradigmaya uygun olarak tasarlanan bu çalışmada fenomenolojik desen kullanılmış ve kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle 11 psikolojik danışman katılımcı olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular salgın sürecinde toplumun ve işverenlerin psikolojik danışmanlardan beklentilerinin hem artış gösterdiğine hem de çeşitlendiğine; okulla ilişkili sorunlarda azalma yaşanırken teknoloji bağımlılığı, motivasyon kaybı, depresyon, isteksizlik, dikkat dağınıklığı ve özgüven kaybı vakalarında artış yaşandığına; uzaktan eğitim platformlarının faydalarına ilişkin fikir ayrılıklarının bulunduğu; salgın sürecinde farklı türde rehberlik hizmetlerinin online olarak sunulduğuna; online rehberlik hizmetlerinde bireylerin bedensel tepkilerini gözlemleyemiyor olma ve empati kurma konusunda güçlükler bulunduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların bu süreçte yeni teknolojilerin kullanımı konusunda eksiklikleri olduğu, online rehberlik hizmetlerinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için altyapının ve insan kaynaklarının olgunlaşması gerektiği belirlenmiştir. Sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, psikolojik danışma, online rehberlik, online danışma.



PSYCHOLOGICAL COUNSELING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: The aim of this study is to reveal the perspectives of psychological counselors regarding the positive and negative aspects of the online guidance services during the COVID-19 pandemic that first appeared in Turkey on March 11, 2020. In this study, which was designed in accordance with the qualitative paradigm, a phenomenological design was used, and 11 psychological counselors were determined as participants using convenience sampling method. The findings show that the expectations of the society and employers from psychological counselors both increased and diversified during the pandemic; While there is a decrease in school-related problems, there is an increase in cases of technology addiction, loss of motivation, depression, reluctance, distraction and loss of self-confidence; there are differences of opinion regarding the benefits of distance education platforms; that different types of guidance services are offered online during the pandemic; points out that there are difficulties in not being able to observe the bodily reactions of individuals in online guidance services and in establishing empathy. In this context, it has been determined that psychological counselors have deficiencies in the use of new technologies in this process, and that the infrastructure and human resources need to mature to carry out online guidance services in a healthy way. The results are discussed in the light of the literature.

Keywords: COVID-19, psychological counseling, online guidance, online counseling.

Giriş

Son yüzyılda yaşanan küresel ölçekteki olaylar, toplumların beklediğinin çok dışında gelişmelerin yaşanabileceğini göstermiştir. Küresel çapta resmî rakamlara göre yaklaşık 135 milyon kişinin enfekte, 3 milyon kişinin ise ölümüne neden olmasına rağmen COVID-19 salgını da (Johns Hopkins University, 2021) benzer bir etki yaratarak yalnızca sağlık sektörünün (Akbal, 2020) değil eğitim (Kırmızıgül, 2020) başta olmak üzere birçok sektörün dönüşüm geçirmesine sebep olmuştur (Akca, 2020; Soylu, 2020; Türkmen, 2020).

Salgın dolayısıyla yaşanan karantina sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamaması için zorunlu uzaktan öğretime geçiş yaşanmıştır (Bahar ve İlal, 2020). Hazırlıksız yakalanan bu acil duruma yönelik bir çözüm önerisi olarak geliştirilen uzaktan eğitim çalışmaları, bir yıllık uygulama sürecinin ardından okulöncesi dönemden (Kuset ve diğ., 2021; Yıldırım, 2021) yükseköğretime kadar (Can, 2020; Yüksel Öğretim Kurumu, 2020) her kademede uygulanmıştır. Tüm bu zorluklara ve bazı fiziksel sorunlara (*herkesin internete veya nitelikli bir teknolojik cihaza erişim imkânının bulunmaması gibi*) rağmen, hizmet veren personelin deneyim kazanması sayesinde (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Williamson ve diğ., 2020) birçok hizmetin salgın sürecinin başlangıcına göre çok daha başarılı şekilde sürdürülmüştür. COVID-19 süreci, yalnızca hizmet sektörünün büyük çarpanı olan eğitim alanında değil (Anadolu Ajansı, 2021; Deutsche Welle, 2021), rehberlik ve psikolojik danışma alanında da dönüşüm yaşanmasına sebep olmuştur (Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü, 2020a, 2020b). COVID-19 sebebiyle yerleşik düzeni bozulan eğitim sisteminde politika yapıcılardan rehberlik hizmetlerine kadar tüm kademelerde zorlu şartlarla mücadele edilmek zorunda kalınmıştır (Tiejun, 2021). Öyle ki Ahmed ve Firdous (2020), COVID-19'un sebep olduğu zorluklar nedeniyle uzmanlar tarafından sunulması gereken rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bir kısmının öğretmen ve ebeveynlerce sunulabileceği görüşünü ileri sürerek artan rehberlik hizmeti ihtiyacının bu yolla karşılanabileceğini savunmuştur. Ayrıca kısıtlama koşulları içerisinde en zor gerçekleştirilebilecek eğitim türü olan özel eğitim dahi uzaktan erişim aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Çetin ve Ercan, 2021; Karahan ve diğ., 2020; (Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü, 2020c). Bu zorlu şartlardan rehberlik ve



psikolojik danışma uygulamalarının etkilenmemesi ise mümkün değildir. Sonuç olarak mesleki ve eğitsel rehberlikten psikolojik danışmaya geniş yelpazede hizmet veren psikolojik danışma hizmetleri de bu süreçte uzaktan erişimle hizmet vermeye başlamıştır.

Online rehberlik hizmetleri son yıllarda önemi giderek artan bir çalışma sahası olarak gerek araştırmacıların gerekse sahada hizmet veren uygulamacıların üzerinde çalışma yürüttükleri bir alandır (Adebowale ve Popoola, 2011; Glasheen ve diğ., 2013; Wood ve Griffiths, 2007; Zeren, 2015). COVID-19 salgınıyla birlikte gündeme gelen sokağa çıkma kısıtlamaları dolayısıyla, geçiş süreci hazırlıkları tamamlanmamış bu alan çok kısa süre içerisinde tüm paydaşlara zorunlu kılınmıştır. Yaşanan bu geçiş süreci, ister istemez bu uygulama şeklinin verimliliğinin tartışmaya açılmasına sebep olmuştur (Yüksel Şahin, 2020). Bireylerin grup rehberliği etkinliklerinde karşılıklı etkileşime girememeleri ve benzeri faktörler, online/uzaktan etkinliklerle yüz yüze etkinlikler arasında ister istemez farklılıklara sebep olmaktadır. Bu farklılıklar bazen sorunlu bazense yalnızca uyum sağlanması gereken değişimler şeklinde olabildiğinden, bu süreçte uyum becerileri ve sorunlarla mücadele edebilme kapasitesinin yüksek olması önem kazanmaktadır.

Salgın sürecinde sunulan uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik yürütülmüş araştırmalar ağırlıklı olarak öğretim faaliyetleriyle ilişkilidir. Örnek olarak bakanlığın sunduğu EBA TV hizmetini betimleyen (Kırmızıgül, 2020), üniversitelerde çalışan akademisyenlerin görüşlerini aktaran (Sayan, 2020), üniversitede uzaktan eğitim yoluyla öğretim gören öğretmen adaylarının görüşlerine yer veren (Türküresin, 2020)'in çalışmaları gösterilebilir. Bu çalışmalarda genel olarak hizmeti alan bireylerin bakış açısıyla hizmetlerin etkililiğine yönelik ipuçları bulunmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinin etkililiğini hizmeti aktaran öğretmenlerin gözünden aktaran az sayıda çalışmaya da rastlamak mümkündür (Başaran ve diğ., 2020). Uluslararası çalışmalarda ise online rehberlik etkinliklerinin etkililiği üzerine çarpıcı sonuçlar elde edildiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Yang ve Huang (2021) online kariyer danışmanlığının istihdam oranını salgın öncesi dönemine göre daha fazla artırdığını rapor etmiştir. Dharmayana ve Herawati, (2020), beklenenin aksine online rehberlik etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin katılımında, disiplininde ve

memnuniyetinde artış gözlendiğini bildirmiştir. Türkiye’de online rehberlik etkinliklerinin etkililik düzeyine ilişkin olarak sahada çalışan psikolojik danışmanların görüşlerine ve karşılaştıkları güçlükler yer veren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Online rehberlik etkinliklerine ilişkin görüşler arasında psikolojik danışmanlık becerilerinin online ortama aktarılmasına ilişkin güçlükler ve etik konulara (Koçyiğit ve Erkan, 2021), rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarının geleceğinin online olarak sürdürülüp sürdürülemeyeceğine (Poyrazlı ve Can, 2020), bu tip uygulamaların zaman-enerji tasarrufu sağladığına ve hizmeti alanların erişimini kolaylaştıracağına dair farklı konular yer almaktadır (Özdemir, 2020). Bu bağlamda salgın sürecinde sunulan hizmetlerin etkililiğini ve süreçte karşılaşılan güçlükleri göstermesi dolayısıyla bu çalışma önem taşımaktadır.

Son bir yıl içerisinde zorunluluk dolayısıyla küresel çapta gerçekleştirilen rehberlik uygulamaları, gerçekleşen dönüşümün olumlu ve olumsuz yanlarının görülebilmesine imkân vermiştir. Fakat bu süreç içerisinde edinilen deneyimlerin analiz edilmesi, gelecekteki acil durum prosedürleri ve olası online rehberlik uygulamalarının yaygınlaşması durumunda yaşanabilecek aksiliklerin giderilmesi ve uygulama kalitesinin artırılması konusunda büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple bu çalışmada salgın sürecinde psikolojik danışmanların deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Çalışmada fenomenolojik araştırma deseni uygulanmıştır. Fenomenolojik araştırma deseni, bireylerin belirli bir konu hakkında sahip oldukları deneyimlerine dayalı olarak ürettikleri algıların ve bakış açılarının derinlemesine incelenmesi amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2012). Fenomenolojide araştırmalar katılımcıların anlatılarıyla başlar, içerikte yer alan temaların tespitiyle ve sistematik analiziyle devam etmektedir. Amaç kişinin sahip olduğu deneyimin bu sayede açığa çıkarılması (Vanderstoep ve Johnston, 2009) veya var olan sosyal gerçekliğin aktarılan bilgiler aracılığıyla inşa edilmesidir (Denscome, 2007). Bu sebeple COVID-19 salgını sürecinde yaşanan rehberlik



uygulamalarının, uygulama sahasında yer alan uzmanların gözünden aktarılmasını sağlamak amacıyla olgusal (fenomenolojik) desen tercih edilmiştir.

Örneklem

Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, seçilen konuyla ilgili olarak zengin bilginin elde edilebileceği örneklem türüdür. Bu örnekleme yöntemi aracılığıyla katılımcıların sahip olduğu geniş deneyimler, derinlemesine bilgi elde edebilmeye yardımcı olmaktadır (Lodico ve diğ., 2006; Patton, 1990). Ölçüt örneklemede ise incelenmek istenen konuya ilişkin özellikleri taşıyor olma ölçütünü karşılayan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Bu çalışmada COVID-19 salgını süresince uzaktan rehberlik etkinliği gerçekleştirme deneyimine sahip olanlar arasından gönüllü olanlar seçilmiştir. Belirlenen katılımcı miktarının yeterli olup olmaması ile ilgili olarak nicel araştırmalarda olduğu gibi bir sayısal formül kullanımı (Cohen ve diğ., 2007) yerine konuyu açıklayacak miktarda veriye ulaşılması durumunda yeterli örnekleme ulaşıldığı sonucu çıkarılabilmektedir (Neuman, 2011). Bu doğrultuda konuyla ilgili görüşler birbirini tekrar eden temalar ortaya çıkarana kadar katılımcı sayısı artırılmış, aktarılan görüşler birbirini tekrar eden temalara dönüşmeye başladığında yeterli sayıya ulaşıldığı düşünülerek katılımcı ekleme işlemi durdurulmuştur.

Bu açıdan bakıldığında psikolojik danışmanların COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan rehberlik uygulamalarının aktarılabilmesi, temel görüşlerin benzeşikliğini tespit etmeye olanak sağlaması açısından bu çalışmaya katılım gösteren 11 kişilik örneklemin (8 kadın 3 erkek) yeterli olduğu söylenebilir. Çalışmaya dâhil olmayı kabul eden katılımcıların tamamı devlet kurumlarında çalışan, farklı mesleki deneyim yıllarına sahip, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve lisans mezuniyetleri RPD (rehberlik ve psikolojik danışmanlık) anabilim dalı olan kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	M. deneyim	Kurum	G. bölgesi	UÖDRPA
Ö-1	Erkek	35	11-15 yıl	YÖK	Akdeniz	Mesleki rehberlik
Ö-2	Kadın	44	21 + yıl	RAM	Karadeniz	Eğitsel rehberlik
Ö-3	Erkek	34	11-15 yıl	MEB	Karadeniz	Eğitsel rehberlik
Ö-4	Kadın	39	16-20 yıl	MEB	Karadeniz	Eğitsel rehberlik
Ö-5	Kadın	35	11-15 yıl	MEB	Karadeniz	Eğitsel rehberlik
Ö-6	Kadın	25	1-5 yıl	MEB	Akdeniz	Grupla rehberlik
Ö-7	Kadın	33	6-10 yıl	MEB	Karadeniz	Grupla rehberlik
Ö-8	Kadın	30	6-10 yıl	MEB	Karadeniz	Eğitsel rehberlik
Ö-9	Erkek	39	11-15 yıl	MEB	Karadeniz	Mesleki rehberlik
Ö-10	Kadın	30	6-10 yıl	MEB	Karadeniz	Grupla rehberlik
Ö-11	Kadın	23	1-5 yıl	MEB	G. D. Anadolu	Eğitsel rehberlik

Not. UÖDRPA: Uzaktan öğretim deneyiminde rehberlik problem alanı, M. deneyim: Mesleki deneyim, G. Bölgesi: Görev bölgesi.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları açık uçlu sorulardan oluşmakta, araştırma öncesinde olası cevaplar tahmin edilerek, erişilmek istenen bilgilerin niteliğine yönelik gerekli detayları içerecek şekilde hazırlanmaktadır (Patton, 1990). Nitel verilerin toplanılmasında geleneksel yöntemlerin yanı sıra dijital materyallerin de kullanılabilir olması dolayısıyla (Creswell ve Creswell, 2018) bu çalışmada COVID-19'un kısıtlayıcı şartları göz önünde bulundurularak katılımcı görüşleri Google Forms aracılığıyla toplanmıştır.



Çalışmada katılımcılara 10 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yöneltilmiştir. Bu soruların belirlenmesindeki amaç temel olarak *i*) Salgın sürecinde psikolojik danışmanlara yönelik işveren ve toplum beklentisindeki değişimi belirlemek, *ii*) salgın sürecinde ilgilenilen vaka türlerinde değişim olup olmadığını tespit etmek, *iii*) salgın sürecinde zorunlu olarak uygulamaya geçen teknolojilerin psikolojik danışmanlar üzerindeki etkilerini belirlemek ve son olarak *iv*) salgın sürecinde yürütülen hizmetlere ilişkin psikolojik danışmanların özgün algılarını belirlemektir.

Çalışmada katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda belirtilmiştir:

- 1) Salgın sürecinde toplumda psikolojik danışmanlara yönelik beklentilerde yaşanan değişimler sizce nelerdir?
- 2) Salgın sürecinde işvereninizin (millî eğitim, özel danışma ofisi, enstitü vb., kendi danışma ofisiniz varsa kendinize yönelik) psikolojik danışmanlara yönelik beklentilerinde yaşanan değişimler sizce nelerdir?
- 3) Salgın sürecinde yaşadığınız mesleki deneyimleri göz önüne aldığımızda hangi vakalarda artış veya azalma olduğunu söyleyebilirsiniz? Bu değişim (veya hiçbir değişim yaşanmamış olması) sizin bakış açınızca ne anlama gelmektedir?
- 4) Salgın sürecinde mesleki olarak hangi yeni teknolojik gelişmelerle karşılaştınız? Bu teknolojilerin mesleğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 5) Online/uzaktan rehberlik etkinliklerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 6) Daha önce yüz yüze yaptığınız hangi rehberlik etkinliklerini süreç içerisinde online/uzaktan yapmak zorunda kaldınız? Sürece ilişkin deneyim, görüş ve düşüncelerinizi açıklar mısınız?
- 7) Online/uzaktan rehberlik etkinliklerinde empatik yaklaşabilmenin zorlaşabileceğini düşünüyor musunuz? Sürece ilişkin deneyim, görüş ve düşüncelerinizi açıklar mısınız?
- 8) Online/uzaktan danışmada bedensel tepkileri alamıyor olma ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

- 9) Online rehberlik etkinliklerinde katılımcıların ortam değişikliği yaşayamayıp rehberlik etkinliklerine kendi ev/işyerlerinden katılım göstermelerinin rehberlik sürecine etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
- 10) Katılımcılar açısından online/uzaktan rehberlik etkinliklerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

Verilerin analizinde tümevarım tekniğinden yararlanılmış olup tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Tümevarım tekniğinde önemli kategorileri, boyutları ve karşılıklı ilişkileri keşfedebilmek amacıyla eldeki verilerin ayrıntı ve detaylarına girilmesi gerekmektedir (Fraenkel ve diğ., 2012; Frankel ve Devers, 2000). Bu amaç doğrultusunda temaların oluşturulması, alt temaların belirlenmesi sürecinde Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanmış olan altı temel işlem gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar sırasıyla 1) verilerin incelenmesi, 2) kodların oluşturulması, 3) temaların tespit edilmesi, 4) temaların gözden geçirilmesi, 5) temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi, son olarak da 6) raporlaştırmanın gerçekleştirilmesi işlemlerini kapsamaktadır.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada tüm katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılmaları esas alınmıştır. Katılımcılara ilişkin tüm kişisel bilgilerin gizliliği, aydınlatılmış onam formu aracılığıyla garanti edilmiş ve çalışma içerisinde katılımcıların her birine kod isim ataması yapılarak kimlikleri korunmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla çalışmanın içeriğine ilişkin bilgiler Artvin Çoruh Üniversitesi Etik Kuruluna rapor olarak iletilmiş ve inceleme sonrasında etik kurul raporu alınmıştır (Konu: Etik kurul kararı, Sayı: E-18457941-050.99-10656). Ayrıca çalışmadaki tüm etik prosedürler (American Educational Research Association, 2011) ve American Psychological Association (2020) tarafından belirlenen etik standartlara uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcılardan kendilerini tanımlamaya yarayabilecek ad, soyadı gibi bilgiler istenmemiş ve tüm kişisel bilgiler gizliliği korunarak güvence altına alınmıştır. Tüm katılımcılar gönüllü olarak çalışmaya katılmış ve kendi istemeleri durumunda çalışmadan ayrılacakları konusunda bilgilendirilmiştir.

Bulgular

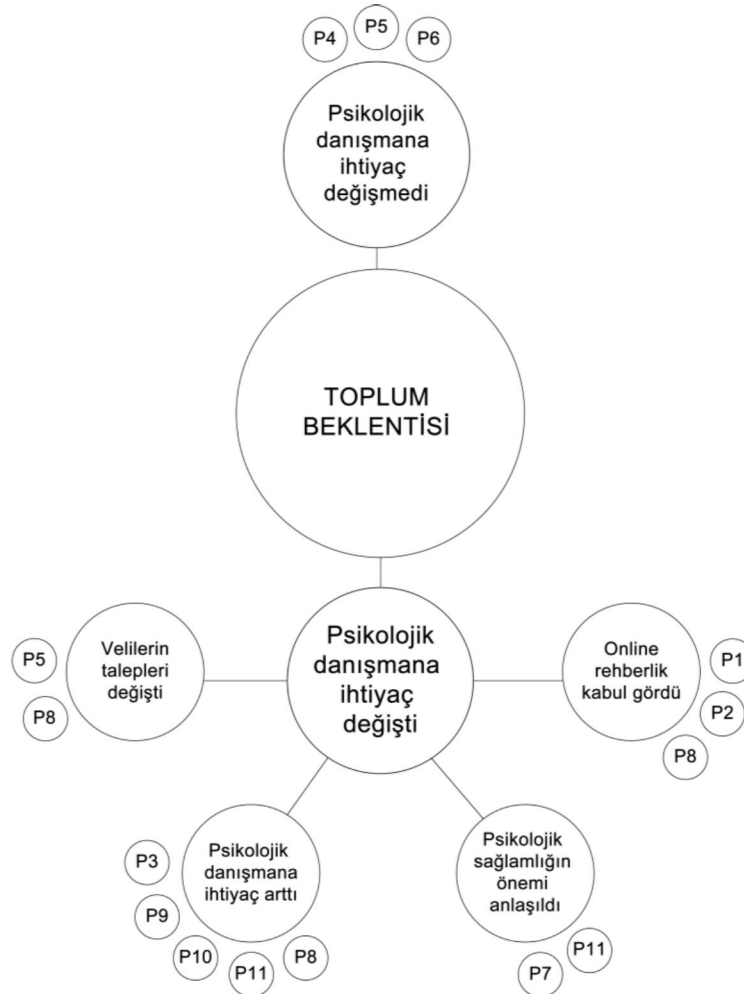
Çalışmada katılımcıların verdiği cevaplar on başlıkta ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar aşağıdaki başlıklar ve temalar altında toplanarak açıklanmıştır.

Toplumda Psikolojik Danışmanlara Yönelik Beklentilerdeki Değişimler

Verilen cevaplar doğrultusunda katılımcıların bazılarının toplumun psikolojik danışmandan beklentilerinde herhangi bir değişim yaşanmadığını düşündükleri, bazılarının ise psikolojik danışmana duyulan ihtiyacın değişim gösterdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda iki ana tema tespit edilmiştir.

Şekil 1

Psikolojik danışmanların algıladığı toplum beklentisine yönelik temalar



Not. P=Psikolojik danışman

Psikolojik danışmana yönelik ihtiyaçta değişim olduğunu düşünenlerin görüşlerinin dört farklı alt temada toplandığı görülmüştür. Bu alt temalar velilerin istek ve taleplerinde değişim yaşanması, psikolojik danışmanlara ihtiyacın artmış olması, psikolojik sağlamlığın öneminin anlaşılmış olması ve online rehberlik etkinliklerine talep ve ihtiyacın artış sergilediğini ifade etmektedir (Şekil 1). Katılımcıların çoğunluğuna göre toplumda psikolojik danışmanlara duyulan ihtiyaç artış göstermiştir. COVID-19 salgını sürecinde gerek evde birlikte geçirilen sürenin artması, gerekse psikolojik rahatlama olanaklarının kısıtlanmış olması dolayısıyla insanların psikolojik desteğe ihtiyaçlarının artış gösterdiği bildirilmiştir. Her ne kadar katılımcıların bir kısmı toplumda bu konuda herhangi bir talep artışı olmadığını belirtse de velilerin taleplerinde farklılaşmaların yaşandığı, psikolojik sağlamlığın öneminin artış gösterdiği ve online rehberlik hizmetlerinin veliler ve öğrenciler tarafından daha fazla talep edildiğine yönelik görüşler toplumun psikolojik danışmanlardan beklentilerinde değişim yaşandığına yönelik düşünceleri desteklemektedir. Örneğin P8, konuyla ilgili olarak şu görüşleri dile getirmektedir:

P8: “... Bu süreçte öğrenci, öğretmen ve sosyal çevremizdeki diğer bireylerden sıklıkla yardım talepleri almaya başladık. Özellikle sosyal çevremizdeki arkadaş ve tanıdıklar daha çok danışır oldular.”

İşveren Beklentisinde Değişimler

Psikolojik danışmanlara işverenlerinin kendilerinden beklentilerinin nasıl bir değişim gösterdiğine ilişkin yöneltilen soruda katılımcıların tamamına yakını COVID-19 sürecinde işverenlerin beklentilerinde artış olduğunu bildirmiştir.

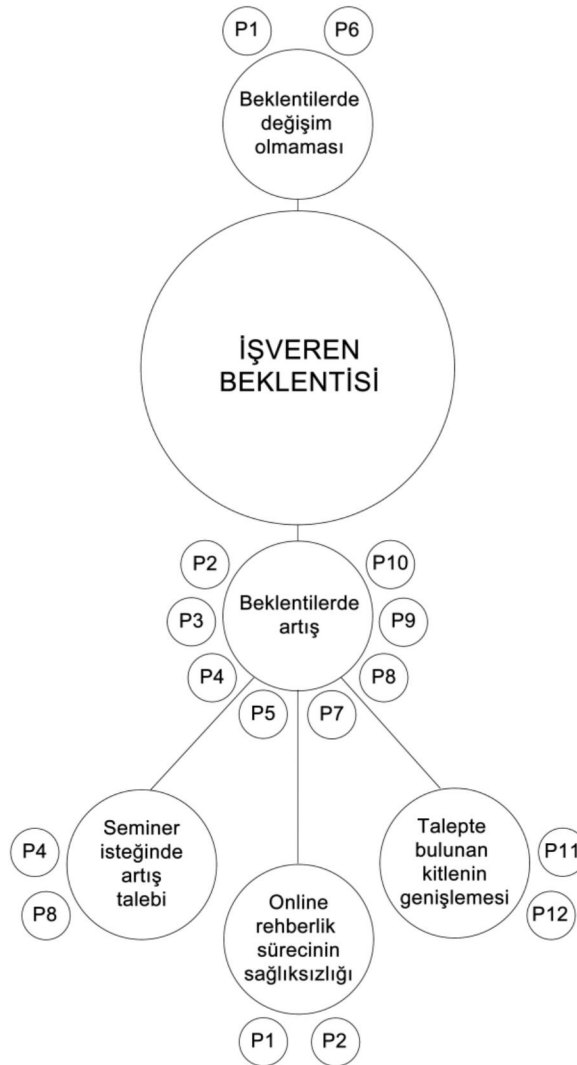
Bununla birlikte az sayıdaki katılımcı ise işveren beklentilerinde herhangi bir değişim yaşanmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla katılımcı cevaplarına göre iki tema oluştuğu belirlenmiştir. İşverenlerin beklentilerinde önemli bir artış olduğunu bildiren katılımcıların ifadelerine göre bu artışın üç farklı sebebi bildirilmiş ve bu yolla üç farklı alt tema ortaya çıkmıştır (Şekil 2). Örneğin hızlı ve hazırlıksız şekilde geçilen online rehberlik etkinliklerinde çoğu yöneticinin, süreci nasıl yöneteceğinden emin olamadığı ve seminer hizmetlerini artırmayı talep ettikleri bildirilmiştir. Bununla birlikte online rehberlik hizmetlerine geçiş yaşanmasıyla birlikte rehberlik hizmetine erişmek isteyen kitlede bir genişleme olduğu ve idareciler tarafından bu talebin de karşılanmasının

istendiği belirtilmiştir. P5'in ifadeleri, psikolojik danışmanların gözünden yaşanan süreci aktarmaktadır.

P5: "... Ayrıca okul müdürü de rehberlik servisimizden gerek kendisi gerekse okul personeli ve öğretmenler için psikolojik destek sağlamamızı istedi. Okulda duyuru yaptık ve destek sunabileceğimizi ilettik. Başvuranlara ise psikolojik destek sağladık."

Şekil 2

Psikolojik danışmanların algıladığı işveren beklentisine yönelik temalar



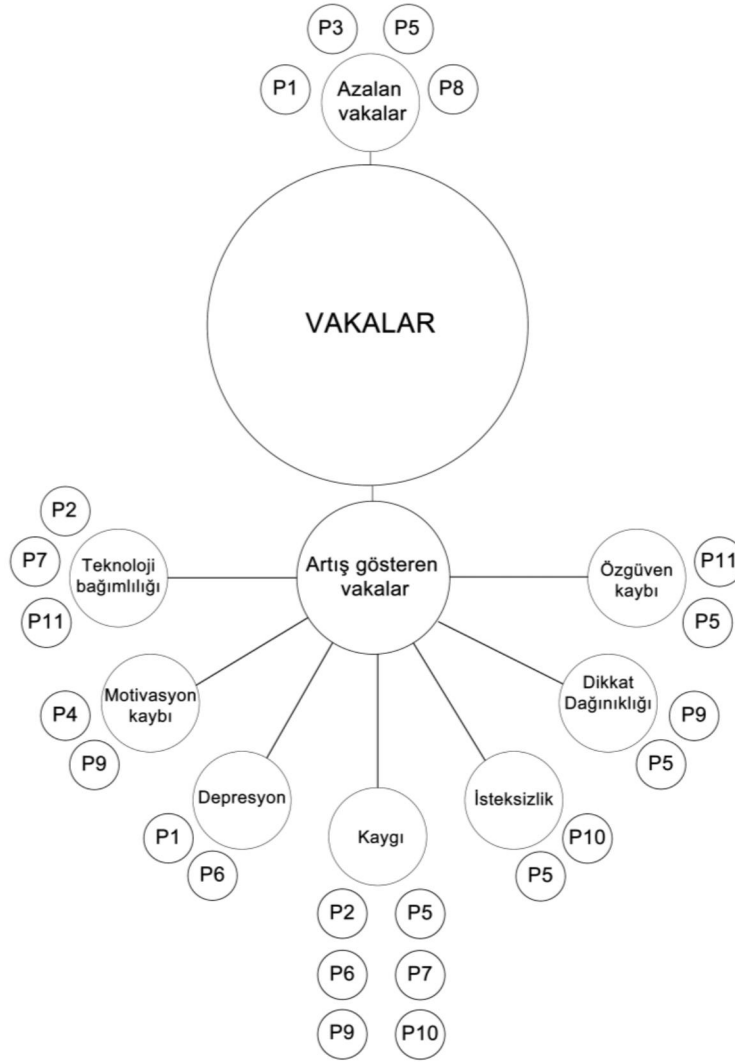
Not. P=Psikolojik danışman

Salgın Sürecinde Karşılaşılan Vakalar

COVID-19 salgını sürecinde hangi vakalarda artış veya azalma yaşandığı psikolojik danışmanlara sorulmuştur. Verilen cevaplara göre vakalarda artış ve azalma yaşandığına dair iki tema ortaya çıkmıştır. Azalan vaka türleri ayrı birer alt tema oluşturabilecek özelliklere sahip olmasa da hepsi okulda yaşanan sorunlar olarak ortak paydada toplanmıştır. Artış gösteren vakalar ise katılımcı görüşlerine göre yedi farklı alt tema altında toplanmıştır (Şekil 3).

Şekil 3

Salgın sürecinde karşılaşılan vakalardaki değişimlere yönelik temalar



Not. P=Psikolojik danışman

Katılımcıların ifadelerine göre en ciddi vaka artışı kaygı türlerinde yaşanmıştır. Sonraki vaka artışının teknoloji bağımlılığında yaşandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte motivasyon kaybı, depresyon, isteksizlik, dikkat dağınıklığı ve özgüven kaybı yaşandığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Vaka azalmalarında ise okulların kapanması dolayısıyla barınma, öğrenci ilişkileri, okul fobisi, okul zorbalığına ilişkin sorunların doğal olarak ortadan kalktığı ifade edilmiştir. Karşılaşılan vakalara ilişkin P10, görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

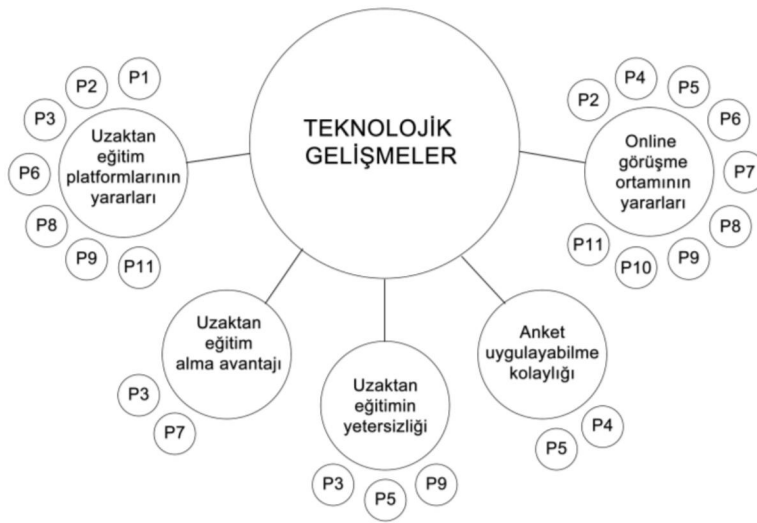
P10: “... Özellikle bu duygular öğrenciler için daha zorlu bir süreci beraberinde getirmektedir. Çünkü duygularını paylaşma imkânı bulamayan çocuklar onları nasıl yönetebileceğine dair farkındalık da kazanamıyor.”

Salgın Sürecindeki Teknolojik Gelişmeler

Katılımcılara COVID-19 sürecinde kullanılmaya başlanan teknolojiler ve bu teknolojilerin kendi üzerlerindeki etkilerin neler olduğu sorulmuştur. Alınan yanıtlar doğrultusunda hangi tip uygulamaların daha fazla tercih edildiği, psikolojik danışmanların hangi teknolojik araçları daha fazla ve etkin olarak kullanmak zorunda kaldığı ve bu değişimlerin psikolojik danışmanları nasıl etkilediğine ilişkin ipuçları elde edilmiştir. Psikolojik danışmanların ifadelerine göre salgın sürecinde yaşanan teknolojik gelişmeler beş farklı tema altında özetlenmiştir.

Şekil 4

Salgın sürecinde karşılaşılan teknolojik gelişmelere yönelik temalar



Not. P=Psikolojik danışman

Bu temalar uzaktan eğitim platformlarının yararları, online görüşme ortamının yararları, uzaktan eğitim almanın yararları, anket uygulamanın kolay olması ve uzaktan eğitim olanaklarının yüz yüze eğitime kıyasla yetersiz olması şeklinde özetlenebilir. Yaşanan süreci P9 aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır.

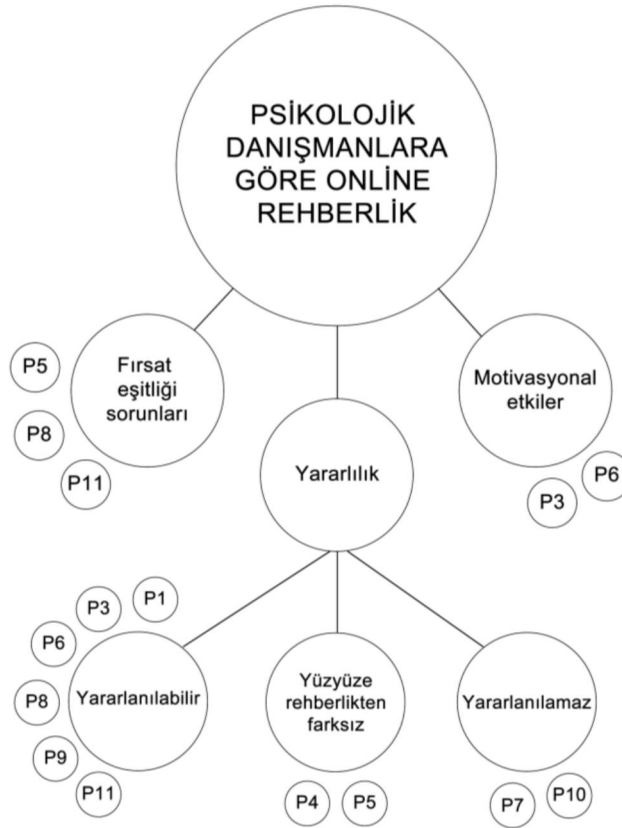
P9: “Uzaktan eğitim platformlarını kullanmayı deneyimledik. Bu, evden de birçok etkinliğin yapılabileceğini net bir şekilde ortaya koydu. Uzaktan eğitimin tek başına eğitim süreci için yeterli olacağını düşünmüyorum fakat pandemi sonrası normal eğitime geçildiğinde uzaktan eğitim platformlarının eğitime yardımcı olacağını düşünüyorum.”

Psikolojik Danışmanların Gözünden Online Rehberlik

Psikolojik danışmanlara online rehberlik hizmetini olumlu veya olumsuz yönleriyle nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar analiz edildiğinde temelde üç farklı temanın ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Şekil 5

Psikolojik danışmanların online rehberliğe ilişkin algıları



Not. P=Psikolojik danışman

Bu ana temalar online rehberliğin yararlılık düzeyi, motivasyonu etkileme düzeyi ve fırsat eşitliği sorunları olarak özetlenebilir. Online rehberliğin yararlılık düzeyinin ise katılımcılara göre üç alt temada toplandığı görülmektedir. Bu temalara göre online rehberlik; yararlanılabilir, yararlanılamaz ve yüz yüze rehberlikten herhangi bir farkı olmayan bir hizmet şeklinde algılanmaktadır (Şekil 5). P11'in online rehberlik etkinliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında online rehberlik etkinliklerinin kullanılabilir bir seçenek olduğunu kabul etmekte fakat ciddi kısıtlıklar ve sorunları olduğunu ifade ederek bu yöntem tercih edilirken risk faktörlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

P11: “Online rehberlik yapmak şu süreçte avantajlı olsa da ileride tercih edeceğim son ihtimallerden olur. Öğrenciyle yalnız görüşme yapmak çok zor, sınıf rehberliği yapıyorsam her ne kadar ikaz etsem de aileler genelde çocuklarla aynı odada bulunuyor, bazen söz hakkı vermediniz diyerek derse müdahalede bulunuyorlar, bu da dersin mahremiyetini zedeliyor. Özellikle ihmal istismar konusu çalışırken, “Ne biçim şeyler öğretiyorlar?” şeklinde olumsuz tepkilerle karşılaşabiliyorum.”

Salgın Dolayısıyla Karşılaşılan Değişimler

Psikolojik danışmanlara daha önce yüz yüze gerçekleştirdikleri, fakat COVID-19 salgını dolayısıyla online olarak yapmak zorunda kaldıkları rehberlik etkinliklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Şekil 6

Psikolojik danışmanların salgın sürecinde online sunmak zorunda kaldıkları hizmetler



Not. P=Psikolojik danışman

Bu yolla danışmanların deneyimlerine ilişkin bilgilere erişilmiştir. Elde edilen sonuçlar psikolojik danışmanların bazı cevaplarının rehberlik türüne, bazılarının temel işlevine, bazılarının birey sayısına, bazılarınınsa problem alanına göre ifade edildiğini göstermektedir. Ortak bir sınıflama paydası bulunmaması dolayısıyla her birinin ayrı ayrı bir tema oluşturduğu ve alt temaların ortaya çıkmadığı belirlenmiştir. Böylece psikolojik danışma, grupla rehberlik, mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik, müşavirlik ve ayarlayıcı rehberlik olmak üzere toplamda altı temanın olduğu gözlenmiştir (Şekil 6). Konuyla ilişkili olarak psikolojik danışmanların ifadeleri, salgın sürecinde farklı tipteki sorunlarla ilgilendiklerini ortaya koymaktadır.

P1: “... Özellikle yeni danışanlarda terapötik ilişki kurmak zorlaştı.”

P2: “... Eğitsel ve mesleki rehberlik çalışmalarında uzaktan eğitim yaptım. Veli, öğrenci katılımının eğitimcilere göre daha yoğun olduğunu gözlemledim.”

P3: “... Verimli ders çalışma, sınav kaygısı, zaman yönetimi konularında çalıştık. Katılım çok düşük oluyor.”

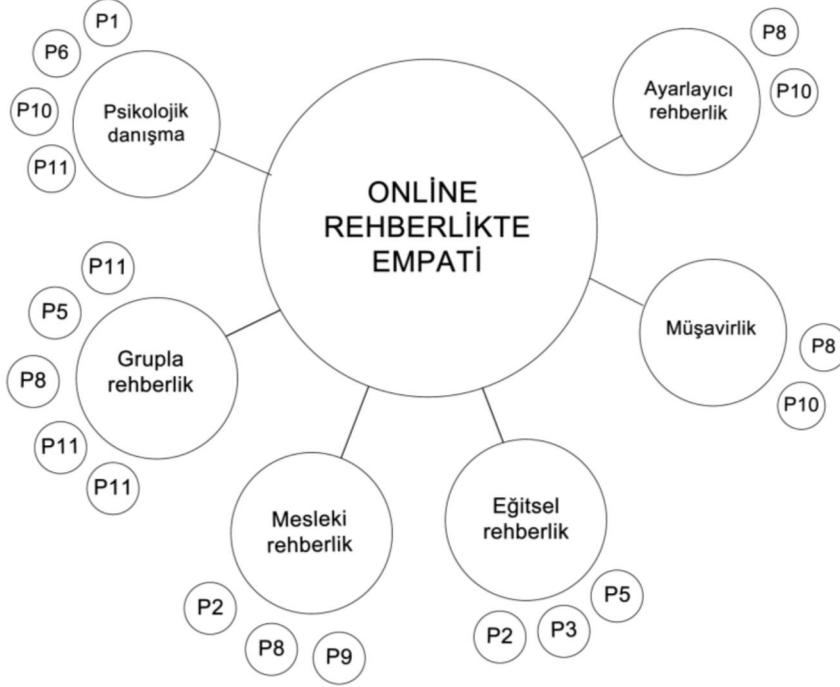
P4: “... Katılım düşük, öğrenci imkânları değişken... Akademik konulara yönelik eğitimlerde katılıma uzaklar. Daha güncel hayattan konularda katılım artıyor.”

Online Rehberlikte Empatik Güçlükler

Psikolojik danışmanların sundukları rehberlik hizmetlerinin online verilmek zorunda kalması dolayısıyla empati kurma konusunda onlara yaşadıkları deneyimler sorulmuş ve cevaplar kategorilendirilmiştir.

Şekil 7

Psikolojik danışmanların salgın sürecinde online rehberlikte empati kurma güçlükleri



Not. P=Psikolojik danışman

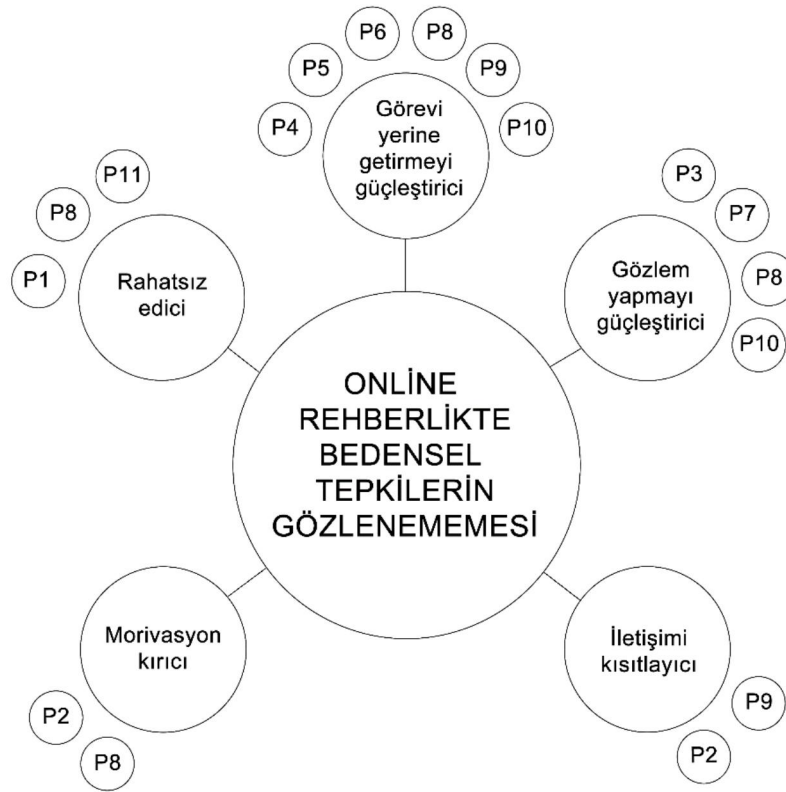
Verilen cevapların üç temel nokta etrafında şekillendiği ve üç tema oluşturduğu gözlenmiştir. Psikolojik danışmanlar, verdikleri cevaplarda ağırlıklı olarak yüz yüze etkileşim içermeyen online hizmetlerde empati kurmanın güçlük yarattığını ifade etmişlerdir. Kısmen güçlük yaşadığını ve güçlük yaşamadığını belirtenlerin oranı ise sorun yaşayanlara kıyasla daha az sayıda kalmıştır (Şekil 7). Örneğin bu konuda kısmen sorun yaşadığını belirten P6: *“Kısmen sorun yaşadığımı düşünüyorum çünkü insan yüz yüze konuşurken duygularını daha iyi ifade edebiliyor.”* ifadesini kullanmaktayken bu konuda kesinlikle sorun yaşadığı görüşünü savunan P7: *“Etkileşim azaldığı için zorlaştığını düşünüyorum.”* ifadesiyle her ne kadar görüntülü görüşme teknolojisi kullanılsa da etkileşimin online şartlar altında yüz yüze görüşmeye oranla daha kısıtlı gerçekleştiğini ifade etmiştir. Empati kurmada herhangi bir güçlük yaşanmadığını belirten P5 ise mesleğe profesyonel düzeyde yaklaşmanın sorunların üstesinden gelme konusunda yeterli olduğunu şu ifadelerle savunmuştur: *“Empatik yaklaşımla ilgili sorun yaşamadım. Yaşayacağımı pek düşünmüyorum. Empatik yaklaşımı benimseyen bir danışman bunu profesyonel olarak her ortamda kullanabilir diye düşünüyorum.”*

Online Rehberlikte Vücut Diline İlişkin Algılamalar

Online rehberlik etkinliklerinde katılımcının vücut dilini gözlemleyemiyor olmanın yarattığı etkilerin neler olduğuna ilişkin soruya verilen yanıtlar incelendiğinde beş farklı temanın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. İlk tema danışmanlar açısından bu durumun rahatsız edici bulunduğunu ifade etmektedir. İkinci tema bedensel tepkileri alamıyor olmanın görevi yerine getirmekte güçlük yarattığını göstermektedir. Üçüncü tema bedensel tepkileri göremiyor olmanın gözlem yapmayı zorlaştırıyor olduğuna işaret etmektedir. Dördüncü tema bu durumun psikolojik danışmanın mesleki motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Şekil 8

Psikolojik danışmanların online rehberlikte bedensel tepkileri gözlemleyemiyor olmaya ilişkin görüşleri



Not. P=Psikolojik danışman

Son olarak bedensel tepkilerin gözlenemiyor olmasının rehberlik sürecindeki iletişimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Şekil 8). Konuyla ilgili olarak P3'ün görüşleri şu şekildedir:

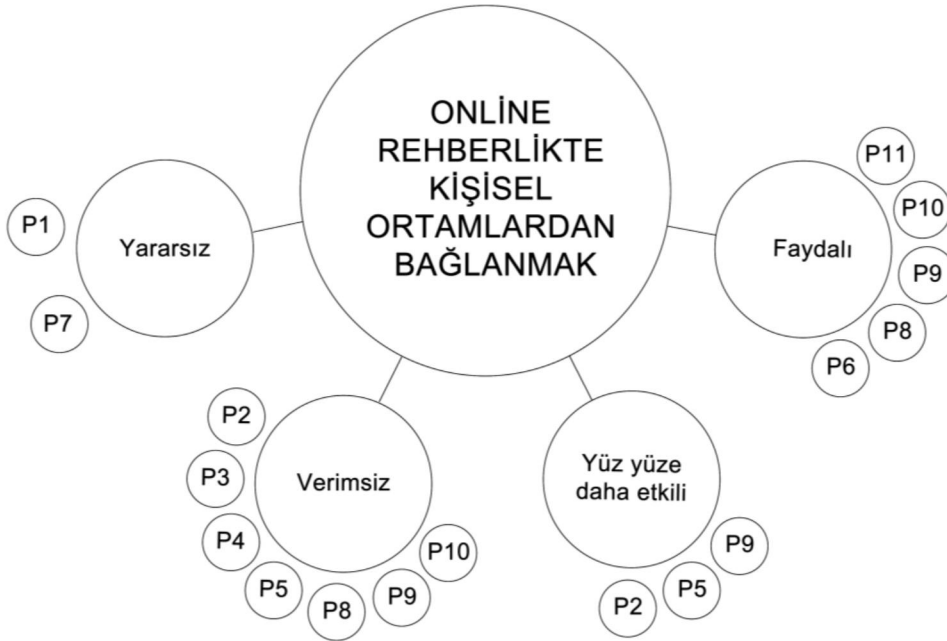
P3: “Öğrencilerin beden dili, göz teması, hâl ve davranışlarını gözlemleyemiyorum. Bu, yaptığımız çalışmaların etkisini azaltmaktadır. Talep eden öğrencilerle telefonda görüşmeler yaparak destek vermeye çalışıyorum. Normal dönemdeki rehberlik servisine başvuran öğrencilere göre daha az öğrenci görüşme talep etmekte.”

Online Rehberlik Hizmeti Alanların Algılarına Göre Kişisel Ortamlardan Katılım Göstermenin Etkileri

Psikolojik danışmanlara, salgın sürecinde danışanların kendi belirledikleri ortamlardan rehberlik hizmeti alıyor olmalarının rehberlik sürecini nasıl etkilediği sorulmuştur.

Şekil 9

Psikolojik danışmanların, online rehberlik hizmetinin kişisel ortamlardan alınabilmesine ilişkin görüşleri



Not. P=Psikolojik danışman

Verilen cevaplar ortak özelliklerine göre sınıflandırıldığında bu durumun dört farklı şekilde algılandığı, diğer bir deyişle verilen yanıtların dört temaya ayrıldığı belirlenmiştir (Şekil 9). Buna göre psikolojik danışmanların büyük çoğunluğu rehberlik hizmetlerinin, bu işe özel olarak belirlenmiş ortamlarda yapılmasının daha doğru olduğunu düşünmekte ve danışanların kişisel ortamlarından bağlantı kurarak bu hizmeti almalarının verimsiz olduğunu ifade etmektedir. Çok sayıda katılımcının belirttiği bir diğer görüşe göre ise bu durumun önemli faydaları bulunmaktadır. Kaldı ki online rehberlik hizmetini kişisel ortamlarından katılarak alma durumunu faydalı bulanların bazıları (P8, P9, P10) bu durumun verimsiz olduğu görüşünü de savunmaktadır. Bu görüşe göre kişisel ortamlardan katılım göstermek online rehberlik hizmetlerinin verimliliğine zarar veren bir durumdur fakat bununla birlikte katılımcılar ve psikolojik danışmanlar açısından bazı faydalar da sağlayabilmektedir. Konuyla ilgili P9'un görüşleri bu uygulamanın hem verimliliğin düşmesine sebep olması hem de fayda sağlayan yanlarını görmek açısından incelenmeye değerdir.

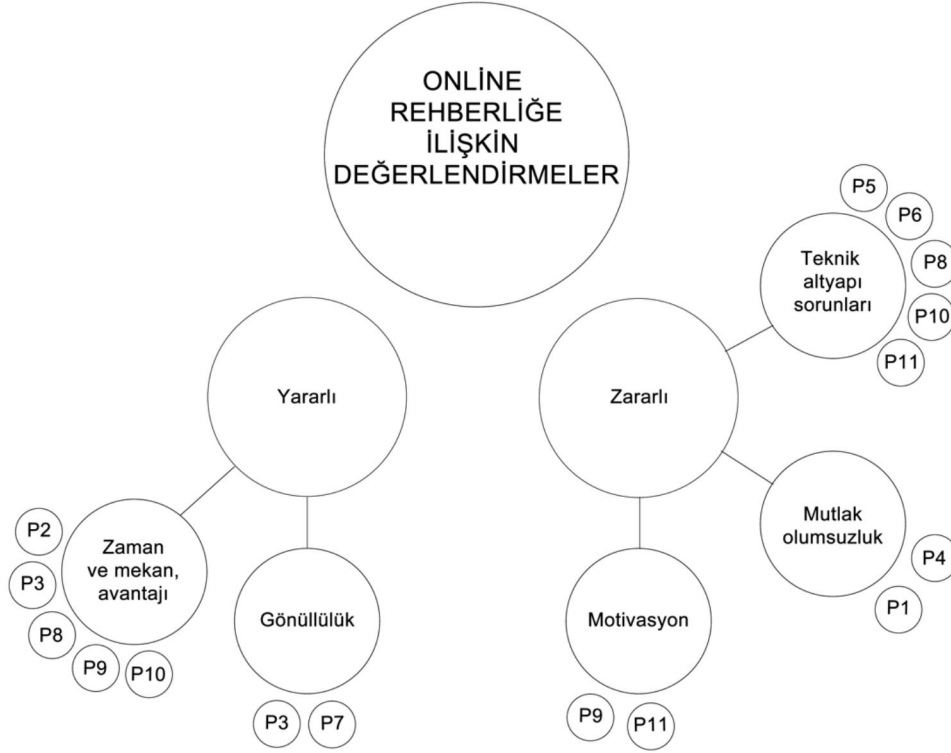
P9: "Kişinin bulunduğu ortamdaki katılım gösteriyor olması kendini daha rahat hissetmesine neden olabilmektedir. Bununla beraber öğrencilerle yapılan uzaktan rehberlik çalışmalarında evden çalışmalara katılan öğrencilerin ev ortamındaki sesten etkilendiği, dikkatlerinin dağılabildiği anlar da olabilmektedir."

Online Rehberlik Hizmeti Alanların Algılarına Göre Olumlu ve Olumsuz Yanları

Psikolojik danışmanlara yöneltilen son soruda online rehberlik hizmetiyle ilgili sahip oldukları tüm görüşleri özetleyerek genel düşüncelerinin ne olduğunu açıklamaları istenmiştir.

Şekil 10

Psikolojik danışmanların, online rehberlik hizmetinin kişisel ortamlardan alınabilmesine ilişkin görüşleri



Not. P=Psikolojik danışman

Katılımcı uzmanların süreç içerisinde edindikleri deneyimleri de ön planda tutarak verdikleri yanıtlar sınıflandırıldığında online rehberlik hizmetinin olumlu ve olumsuz yanlarının beş farklı kategori altında toplandığı gözlenmiştir. Buna göre oluşan beş temanın üçünün olumsuz, ikisinin ise olumlu yönleri betimlediği gözlenmiştir. Olumlu alt temaların ilki rehberliğin gönüllülük ilkesinin online rehberlik hizmetlerinde daha etkin şekilde kullanıldığını ifade etmektedir. Diğer olumlu alt tema ise bağlantının her yerden, herhangi uzlaşılan zamanda kurulabilmesine olanak verdiği için zaman ve mekân avantajına vurgu yapmaktadır. Katılımcılardan ikisinin online rehberliğe yönelik görüşleri oldukça net bir şekilde tüm girişimlerin olumsuz olduğunu belirtmekteyken bir diğeri bu sürecin psikolojik danışmanlar açısından motivasyon kırıcı olduğunu belirtmektedir. Çok sayıda psikolojik danışmanın ortak görüşüne dayalı olan son

olumsuz alt tema ise online rehberlik etkinliklerinin teknik altyapı sorunları dolayısıyla güçlüklerle yürütülebilen bir girişim olduğunu ifade etmektedir. P8'in görüşleri, psikolojik danışmanların gözünden online rehberlik sürecine ilişkin görüşleri özetlemektedir:

P8: “...Zaman konusunda oldukça ekonomik... Ancak her öğrenciye fırsat eşitliği sağlayamadığımız için tüm öğrencileri uzaktan eğitime dâhil edemiyoruz. İnternet erişimi ve teknolojik cihaza ulaşım noktasında eksiklikler olumsuz etki yaratıyor.”

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı COVID-19 salgını sürecinde online olarak yürütülmek zorunda kalınan rehberlik hizmetlerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğuna ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerinin saptanmasıydı. Bu amaçla psikolojik danışmanlara yöneltilen sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda online danışma sürecinin olumlu ve olumsuz getirileri belirlenmiştir.

Elde edilen ilk bulgu, rehberlik hizmetlerinden faydalanan bireylerin genel olarak psikolojik danışmaya olan ihtiyaçlarının arttığını, online rehberlik hizmetlerinin kabul gören bir hizmet anlayışına dönüştüğünü, velilerin online rehberlik hizmetlerinin sunulmasıyla birlikte taleplerinde değişme yaşandığını ve psikolojik sağlamlığın toplumda önem kazandığını göstermektedir. Bununla birlikte bir kısım danışmanın ise salgın sürecinde yaşanan değişimin herhangi bir farklılık yaratmadığına ilişkin görüş belirttikleri gözlenmiştir. COVID-19 salgınından çok önce, 2010 yılında, internet üzerinden rehberlik hizmetlerinin sunulmasına ilişkin psikolojik danışman, veli ve öğrencilerin görüşlerine dayalı bir araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul rehberlik hizmetlerinin sunulması konusunda en olumlu görüşe sahip kitlenin veliler olduğu görülmektedir (Savaş ve Hamamcı, 2010). Bu çalışmanın verileriyle karşılaştırıldığında velilerin online rehberliğin yaygınlaşmasına yönelik isteklerinin geçmişte de yüksek düzeyde olduğu düşünüldüğünde aynı yöndeki taleplerin bugün de varlığını koruyor olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu artışta velilerin çocukları için daha fazla, daha hızlı ve daha pratik hizmet alma isteklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle velilerin böyle bir imkâna kavuşmaya salgından çok önce hazır oldukları, öğrencilerin de bu hizmeti almanın kolaylığından memnuniyet duydukları ve bu sayede online rehberlik hizmetinin bir yıl gibi kısa bir sürede benimsendiği



söylenbilir. Psikolojik sağlamlığın önem kazanması konusunun ise bu süreçte ön plana çıkmış olması doğal bir değişkendir. COVID-19 sürecinde evde karantina şartlarında kapalı kalanlarla dışarı çıkamayanlar, insanlarla etkileşime giremeyenler ve spor yapamayanların psikolojik sağlamlıklarının düşük olduğuna ilişkin bulgular (Psychiatry Research [Psikiyatri araştırmaları], 2021) bu faktörün önemini ortaya koymaktadır. Öte yandan psikolojik sağlamlık aile bireylerinden alınan destekle artış göstermektedir (Prime ve diğ., 2020). Her birey bu desteği yeterince alamadığından psikolojik danışmanlara duyulan ihtiyaçta artış yaşanmış olması mümkündür.

İkinci bulguda iki farklı ana tema ortaya çıkmıştır. İşverenlerin beklentilerinde salgın sürecinde herhangi bir değişim olmadığını ileri süren görüşe karşı artış yaşandığını ileri süren bir diğer görüşün ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu görüşe göre psikolojik danışmanların iş yükünde artış yaşanmıştır ve bu artışın en bariz örneklerinden birisi seminer verilmesi yönündeki isteklerdir. Bir diğer tema online rehberlik hizmetlerinin sunumunda sorunlarla karşılaşıldığını, bu sorunların psikolojik danışmanlar tarafından çözümlenmesinin beklenildiğini ifade etmektedir. Son olarak ise psikolojik danışmanlardan talepte bulunan kitlenin genişlediği ve çeşitlendiği belirtilmiştir. İşveren beklenti ve görevlendirmelerindeki bu artış ve çeşitlenmenin psikolojik danışmanlarca rahatsız edici bulunmuş olması doğaldır. İnsan ilişkilerine dayalı bir iş yürüten psikolojik danışmanların tükenmişlik yaşama riskleri yüksektir (Yıldız, 2012) ve bu tükenmişliğin kökeninde ise kişisel başarı konusundaki yetersizliğin bulunduğu bilinmektedir (Öztabak, 2018). Rehber öğretmenlerin internetten rehberlik hizmeti sunma konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarına ilişkin bulgular (Arslan ve diğ., 2012) teknoloji destekli hizmet sunumu konusunda yaşanan endişe ve isteksizliğin sebeplerinden birisi olabilir. Dolayısıyla salgın sürecinde iş yükünde yaşanan artış algısının öznel olduğu, bireylerin gerekli yeterliklerinin artışıyla bu algının tersine dönebileceği ileri sürülebilir.

Üçüncü bulgu salgın sürecinde artış ve azalma gösteren vakaları özetlemektedir. Okul ortamıyla doğrudan ilişkili vaka türlerinde (Okul fobisi, akran zorbalığı vs.) azalma yaşanırken ev ortamında tek başına kalmaktan kaynaklı bazı sorun türlerinde ise artış yaşandığı belirlenmiştir (Teknoloji bağımlılığı, motivasyon kaybı, depresyon, kaygı, isteksizlik, dikkat dağınıklığı, özgüven kaybı). Sosyal kısıtlamalar dolayısıyla



okulların kapatılması her ne kadar öğrencilerin iletişim ve sosyalleşme konusundaki gelişimlerini olumsuz etkilese de yukarıda belirtilen sorunların azalmasına da katkı sağlamıştır. Okul ortamına bağlı okul fobisi (Erkut ve Çağlar, 2018), akran zorbalığı (Gökkaya, 2018; Gürhan, 2017) ve benzeri rahatsızlıkların okulların kapanması sonrasında azalması doğaldır. Karantina sürecinde yoğunluğu artan bir diğer önemli sorun olan teknoloji bağımlılığıdır (Ertemel ve Aydın, 2018). Gerek uzaktan eğitime zorunlu geçiş yapılması, gerekse sokağa çıkma kısıtlamaları dolayısıyla evlerden dışarı çıkılamaması, çocuklarda tablet-telefon kullanımında ve buna bağlı sanal bağımlılık oranlarında ciddi artışlara sebep olmuştur (Aktaş ve Bostancı, 2021). Bu noktada psikolojik danışmanların rapor ettiği sorunların önemli bir kısmının internet bağımlılığıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Zira alandaki çalışmalarda internet bağımlılığının depresyon, kaygı (Li ve diğ., 2019; Przepiorka ve diğ., 2019), yalnızlık, isteksizlik, motivasyon ve özgüven kaybı sorunlarını tetiklediğine ilişkin bulgular bu görüşü destekler niteliktedir.

Dördüncü bulgu salgın sürecinde gelişim gösteren uzaktan eğitim platformlarının yararlı işlevler üstlendiğini, online rehberlik hizmeti almanın esnek erişim imkânları dolayısıyla kolaylık sağladığını, anket uygulamanın bu platformlarda pratiklik sağlayarak bir şekilde bilgi tanımaya yardımcı olduğunu, görüşme ortamının danışan tarafından belirlenmesinin danışan açısından kolaylık sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bazı psikolojik danışmanlar ise tüm bu olumlu yönlerine rağmen online rehberlik hizmetlerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanların belirttiği faktörler salgın sürecinde yaşanan teknolojik gelişmelerin hem iyi hem de kötü yanları olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitim platformlarının bireyi tanıma amaçlı veri toplamada getirdiği kolaylığa ilişkin sunulan görüşler bu duruma iyi bir örnek teşkil etmektedir. Salgın öncesinde yüz yüze gerçekleştirilen veri toplama faaliyeti hem zaman hem maddiyat hem de emek açısından çok da ekonomik değildir. Oysa Google Form, bu veri toplama görevini hızlı, hatasız ve ücretsiz olarak yapmaya imkân sağlamaktadır (Mondal ve diğ., 2019). Teknoloji yalnızca veri toplamada değil, bireylerin hızlı çalışmasını kolaylaştırmada da oldukça yardımcıdır (Faisal ve Kisman, 2020). Bu kolaylaştırmaya şüphesiz bireylerin istedikleri yerden bağlantıya geçerek sürece dâhil olma özgürlükleri de dâhildir. Fakat tüm bu avantajlarına rağmen fırsat eşitsizlikleri dolayısıyla herkesin aynı teknolojik ve maddi imkânlarla sahip olmaması



gibi sorunlar dolayısıyla bu yöntemin verimliliğine ilişkin eleştiri getirmek mümkündür. Tüm bu faktörler göz önüne alındığında her ne kadar bazı psikolojik danışmanlar aksi yönde görüş bildirmiş olsalar da çoğunun teknolojik gelişmeler konusunda düşüncelerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Beşinci bulgu psikolojik danışmanların online rehberlik etkinliklerini fırsat eşitliği sorunları olan, motivasyon üzerinde olumlu-olumsuz çeşitli etkiler yaratan ve yararlılık faktörü tartışmaya açık (yararlanılabilir, yüz yüze rehberlikten farksız ve yararlanılamaz olmak üzere üç görüşle özetlenmiştir) faktörler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. COVID-19 sürecinde dijital imkânlara erişim olanağının toplumsal kitleler arasında eşit olmayan şekilde dağılması (Sezgin ve Fırat, 2020), online rehberlik etkinliklerine katılanların motivasyonlarını sağlama ve sürdürmenin güç olması ve buna bağlı olarak online hizmet sunumunun verimli-verimsiz olarak algılanması araştırmacılar tarafından önceki çalışmalarda belirlenmiş ortak sorunlardır (Dolmacı ve Dolmacı, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Dolayısıyla uzaktan eğitim altyapısıyla sunulan online hizmetlerin, bireylerin motivasyonları ve erişim imkânları konusunda sorunlara sebep olmasının kabul gören ortak bir görüş olduğu, bu durumun online hizmet aktarımının verimliliğinin düşük algılanmasına sebep olan bir faktör olduğu düşünülebilir.

Altıncı bulgu, salgın sürecinde sunulan hizmetlerin hangilerinin online hâle dönüştüğünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Ortaya çıkarılan temalara göre grupla rehberlik (çoğunlukla seminer sunumları), psikolojik danışma, mesleki ve eğitsel rehberlik, müşavirlik ve ayarlayıcı rehberlik etkinliklerinin COVID-19 süreci içerisinde online olarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların COVID-19 salgını sürecinde zorunlu hâle gelen online rehberlik hizmetleri ve bu hizmetlere ilişkin literatürdeki çalışmalara paralel olduğu görülmektedir. Salgın sürecinde yürütülen araştırmalar online psikolojik danışma (Békés ve Doorn, 2020; Weinberg, 2020), mesleki rehberlik (Gargalianos ve diğ., 2021), eğitsel rehberlik (AlKhamaiseh, 2021) gibi çalışmaların online olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Fakat ayarlayıcı rehberlik ve müşavirlik hizmetlerinin online olarak sunulmuş olmasına ilişkin literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Elde edilen bu bulgu online rehberlik hizmetlerinin sunulduğu kitlenin yaygın olarak öğrencilerden oluşmasının bir



sonucu olabilir. Zira okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin yoğunluklu olarak eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinden oluştuğu bilinmektedir. Doğal olarak aynı hizmetler online sunulmak zorunda kaldığında yine eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri en yoğun sunulan hizmetler olarak kalmış olabilirler. Psikolojik danışma ise yoğun şekilde sunulmakta olan bir diğer rehberlik hizmeti olarak online dönüşüme uğraması beklenen bir çalışma alanıdır. Buna karşın müşavirlik ve ayarlayıcı rehberliğin ise görece olarak daha düşük yoğunluklu rehberlik hizmetleri olduğu söylenebilir. Buna karşın bu hizmetlerin de online olarak sunulmaya başlandığının rapor edilmesi, online hizmet sunumuyla geçen bir yılın ardından psikolojik danışmanların online araçları kullanmakta daha yetkin hâle gelmiş olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Yedinci bulgu, online rehberlik sürecinde empati kurmanın güçlüklerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Verilen cevaplara göre rehberlik hizmetlerini sunmanın sorunlara sebep olduğu en kabul gören düşüncedir. Bununla birlikte online rehberlik hizmeti sunmanın empati kurma konusunda kısmen sorun yarattığını ve hiçbir soruna sebep olmadığını düşünen katılımcıların olduğu da belirlenmiştir. Békés ve Doorn (2020), salgın sürecinde yapılan danışmalarda terapistlerin %21'inin empati göstermekte güçlük yaşadığını göstermektedir. Benzer bulgu %20'lik çok yakın bir diğer oranla Aafjes-van Doorn ve diğ. (2020) araştırmasında da elde edilmiştir. Paralel elde edilmiş bu bulgular göz önüne alındığında online rehberlik hizmetlerinde empati gösterme konusunda bir sorun olduğu ve bunun da danışan ve danışmanın aynı ortamda bulunması durumunda gözlenmesi mümkün olan faktörlerin gözlenemez hâle gelmesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla psikolojik danışmanların rehberlik hizmetlerinin online sunumunda vücut tepkilerinin görülmesine olanak verecek bir prosedür oluşturarak katılımcılara yön göstermesinin görüşme kalitesini artıracığı düşünülebilir.

Çalışmanın sekizinci bulgusu, online rehberlik esnasında psikolojik danışmanlar için birçok bilgiyi barındıran bedensel tepkilerin gözlenemiyor olmasına ilişkin psikolojik danışman algılarını betimlemektedir. Psikolojik danışmanlar, katılımcıların rehberlik esnasında sergiledikleri bedensel tepkileri göremiyor olmayı çoğunlukla görevlerini yerine getirmeyi güçleştirici bir faktör olarak algılamışlardır. Belirlenen diğer temalara göre ise bu durum rahatsız edici, gözlem yapmayı güçleştirici,



motivasyon kırıcı, iletişimi kısıtlayıcı olarak ifade edilmiştir. Adamlje (2020), grup terapilerinde fiziksel tepkilerin gözlenemiyor olmasının dikkat dağıtıcı olduğuna yönelik bulgular elde etmiştir. Shklarski ve diğ. (2021), beden tepkilerini gözlemleyemiyor olma dolayısıyla danışanın verdiği mesajların birçoğunun algılanmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Bir psikolojik danışmanın yürüttüğü görevin önemli bir kısmının karşısındaki bireyin görünür/görünmez mesajlarını doğru algılamak olduğu düşünüldüğünde, danışanın mesajlarının önemli kısmını kaçırıyor olması dolayısıyla psikolojik danışmanın görevini yerine getiremediğini düşünmesi akla yatkın görünmektedir. Dolayısıyla öz-yeterlik ve öz-saygısı tehdit altında olan böyle bir bireyin kendisini rahatsız hissetmesi ve mesleğine karşı motivasyonunun sarsılmış olması mümkündür.

Dokuzuncu bulgu, salgın sürecinde online olarak yürütülen rehberlik etkinliklerine katılanların, bu etkinliklere kendi belirledikleri ortamlardan katılıyor olmalarının rehberlik sürecine etkileri konusundaki düşüncelerini betimlemektedir. Katılımcıların çoğunun verimsiz bulduğu online uygulamalar, diğer bir kalabalık katılımcı grubuna göre önemli avantajlar barındıran verimli bir metottur. Bununla birlikte bir kısım katılımcı bu metodun verimli yanları olduğunu kabul etmekle birlikte yüz yüze rehberliğin daha yararlı olduğunu ifade etmektedir. Azınlıktaki bir kesimse bu uygulamaların kesinlikle verimli olmadığını ileri sürmektedir. Literatüre bakıldığında elde edilen bu bulguların uzaktan eğitim konusunda yürütülen önceki araştırmalarla paralel sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Kişisel iletişim konusundaki kısıtlıklar ve maliyetin yüz yüze eğitime oranla daha avantajlı olması gibi faktörler (Bagapova ve Yuldasheva, 2020) online eğitim ve online rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşlerin ortak noktalarıdır. Bununla birlikte literatürde rehberlik alanına özel konuları ilgilendiren çalışmalara bakıldığında kişisel gizliliğin online rehberlikte daha iyi korunabildiği (Richards ve Viganó, 2013) ve danışanın empatik olarak anlaşılmasında güçlükler yaşandığına (Békés ve Doorn, 2020) ilişkin bulgular dikkat çekmektedir. Bu çalışma kapsamında online rehberliğin psikolojik danışmanlarca verimsiz olarak algılanması durumu ise online rehberliğin avantajları göz önüne alındığında çelişkili görünmektedir. Bu durumun sebepleri arasında psikolojik danışmanların rehberlik hizmetlerini online olarak sunmaya henüz tam uyum sağlayamamış olmaları gösterilebilir. Zaman içerisinde bu hizmetlerin altyapı ve uygulamalarının

sistematikleşmesi ve zenginleşmesi sonucunda psikolojik danışmanların bu uygulamaların verimliliğini artıracak uygulamalar yürütmesi, buna bağlı olarak verimliliğin arttığını düşünmeye başlamaları mümkün olabilir. Bugünün şartlarında var olan teknik zorluklar ve altyapı problemlerinin, online rehberliğin verimliliğinin düşük algılanmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Çalışmanın onuncu ve son bulgusuna göre psikolojik danışmanların online rehberlik faaliyetlerini yararlı ve zararlı olmak üzere iki zıt kutuptaki görüşle tanımladıkları görülmektedir. Online rehberliğin yararlı olduğunu ileri sürenler zaman, mekân tercihlerinin özgürlüğü ve esnekliğinin yanı sıra gönüllü olarak katılım sağlama açısından bu uygulamaların ciddi avantaj sağladığını ileri sürmektedir. Online rehberliğin zararlı olduğunu ileri sürenler ise teknik altyapı sorunlarının fırsat eşitliğini baltaladığını, danışman ve danışanların motivasyonuna zarar verdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte az sayıdaki katılımcı ise bu durumun her koşulda mutlak olarak olumsuz sonuçlara sebep olduğunu ifade etmektedir. Tüm çalışmanın genel bir özeti niteliğinde, psikolojik danışmanların önceki sorularda belirttiği görüşleri açıklayıcı ve aynı zamanda verdikleri çelişkili yanıtları görmeye imkân sağlayan bu soru aracılığı ile rehberlik alanına yönelik yürütülen çalışmalarda yer alan görüş farklılıklarının geçmişten günümüze devam ettiği teyit edilmiştir. Örneğin gizliliğin online olarak iyi bir şekilde korunduğunu düşünenler kadar (Richards ve Viganó, 2013) online terapi aracılığıyla gizlilik sorunlarının kaygı verici düzeye ulaştığını düşünenler (Young, 2005) de geçmişten günümüze varlığını sürdürmektedir. Bugünün şartlarında toplumun geniş kitlelerinin internete erişim olanakları arasındaki fark dolayısıyla online rehberlik hizmetine ulaşma konusunda sorunlar bulunabilir fakat tıpkı televizyonun bugün en dar gelirli ailelerde bile kolay erişilebilir olması gibi internetin de gelecekte yaygınlaşması mümkün olabilir. Bu gerçekleştiğinde internete erişime bağlı fırsat eşitliği sorunu tamamen ortadan kalkabilir. Özetle bu çalışma kapsamında online rehberlik hizmetlerinin yararlı veya yararsız algılanmasıyla alakalı ileri sürülen farklı görüşlerin, bu hizmet türünün henüz olgunlaşmamış olmasıyla alakalı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla gelecekte bu hizmet türünün tüm olumlu ve olumsuz etkilerinin daha geniş skalada belirlenmesi, daha sağlıklı sonuçlara erişilmesini sağlayabilir.



Öneriler

Bu çalışmanın bulguları online etkinlikler aracılığıyla sunulan rehberlik hizmetlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre bu hizmetlerin etkin şekilde sunulabilmesi için bu teknolojiye hâkim uzmanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Putri, 2020). Rehberlik hizmetleri içerisinde online katılım ve uygulama oranlarının yakın gelecekte artacağı, hâlihazırda deneme aşamasında olan online rehberlik yazılımlarının (Thomas, 2020) gelecekte yaygınlaşması olasılığı göz önüne alındığında, rehberlik alanında hizmet verenlerin yaklaşan dijital dönüşüme uyum sağlamak için kendilerini ihtiyaç duyacakları teknolojileri kullanma konusunda geliştirmeye çalışmaları yararlı olacaktır.

Konu Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler düzeyinde ele alındığında rehberlik ve psikolojik danışma alanında öğrenim gören öğrencilerin nitelikli bir dijital hizmet verebilmeleri için gördükleri bilgisayar derslerinin içeriklerinde gerekli düzenlemeler yapılarak öğrencilerin bu teknolojileri iyi öğrenmeleri sağlanabilir. Görevde olan personel için ise üniversiteler bünyesinde, onlarla koordineli şekilde hizmet içi eğitimler verilerek ilgili eğitim açığı kapatılabilir.

Elde edilen sonuçlar bakanlık düzeyinde ele alınacak olursa bu süreç içerisinde yapılan araştırma bulgularının AR-GE birimindeki görevlilerce derlenmesi, istatistiğe dökülmesi ve eksikliklerin bu doğrultuda tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması faydalı olabilir. Bu sayede ayrıca bir araştırmaya gerek duyulmayacak, elde edilen çok sayıda veriden faydalanılabilecek ve böylece hem zaman hem de kaynak ekonomisi sağlanarak daha hızlı ve etkin çözüm bulmak mümkün olabilecektir.

Araştırmacılar açısından bu çalışmanın geniş ve farklı tipteki örneklerle tekrarlanması daha detaylı bilgi elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Bu gibi nitel araştırmalarla elde edilen bulguların analitik genelleme olanağı sunması nicel araştırmalarda gözden kaçabilecek önemli ayrıntıları görmek ve benzer durumlara genelleyeabilmek açısından önemli olsa da çok sayıda, farklı kitlelerden (farklı bölgeler, farklı sosyoekonomik gruplar vs.) ve farklı tekniklerle (kartopu, tabakalı, maksimum çeşitlilik örnekleme vs.) veri toplanması çok daha fazla sayıda analitik genelleme yapma imkânı sunacaktır.



Sınırlıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. En önemli sınırlılık elde edilen sonuçların analitik açıdan genellenebilir olmasıdır. Diğer bir deyişle benzer şartlar altındaki benzer durumlara genelleme imkânı sunmasıdır. Bu her ne kadar detaylı ve değerli bilgiler içerse de ülke genelinde yaşanan salgına bağlı hizmet sunumu probleminin tüm ülkeyi kapsayan bir resmini çizmeye imkân tanımamaktadır. Ancak nicel araştırmalarla giderilmesi mümkün olan bu durum bir sınırlık olarak değerlendirilebilir.



Kaynakça

- Aafjes-van Doorn, K., Békés, V., ve Prout, T. A. (2020). Grappling with our therapeutic relationship and professional self-doubt during COVID-19: will we use video therapy again? *Counselling Psychology Quarterly*, 00(00), 1–12. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1773404>
- Adamlje, J. (2020). Experience in online therapy during the Covid-19 pandemic and its influence on events in the group. *Psihoterapija*, 34(2), 292–326.
- Adebowale, O. F., ve Popoola, B. I. (2011). Prospects and challenges of online guidance and counselling services in a Nigerian university. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(1), 64–78. <https://doi.org/10.1007/s10447-010-9109-x>
- Ahmed, A., ve Firdous, H. (2020). The transformational effects of COVID-19 Pandemic on guidance and counseling. *Ijariie*, 6(6), 172–179.
- Akbal, H. (2020). Covid-19 pandemisinin sağlık tedarik zincirine kamçı etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 181–192.
- Akca, M. (2020). COVID-19'un havacılık sektörüne etkisi. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 7(5), 45–64.
- Aktaş, B., ve Bostancı, N. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129–138. <https://doi.org/10.51982/bagimli.827756>
- AlKhamaiseh, O. S. (2021). The role of educational counselors in developing students' acceptance of online learning during COVID 19 pandemic in Jordan: Educational counselors and students' acceptance of online learning. *Journal of Educational and Social Research*, 11(3), 20. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0048>
- American Educational Research Association (2011). *Code of ethics*. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>

- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Anadolu Ajansı (2021). Ziya Selçuk canlı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılacağını duyurdu. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/bakan-ziya-selcuk-canli-sinif-uygulamasinin-yayginlastirilacagini-duyurdu/2205325>
- Arslan, H., Çoklar, A. N., ve Şahin, İ. (2012). Rehber öğretmenlerin internete yönelik rehberlik açısından yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 241–250.
- Bagapova, G., ve Yuldasheva, N. (2020). The role of distance education and computer technologies in teaching foreign Languages. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(10), 206–211.
- Bahar, O., ve İlal, N. Ç. (2020). Coronavirüsün (Covid-19) turizm sektörü üzerindeki ekonomik etkileri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 125–139.
- 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), 368–397.
- Békés, V., ve Doorn, K. A. van. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 238–247. <https://doi.org/10.1037/int0000214>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Ankara, Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11–53.
- Çetin, Ş., ve Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim



- deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 0–2.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Rutledge Falmer. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston, Pearson.
- Creswell, W. J., ve Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). London, Sage.
- Denscome, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Dharmayana, I. W., ve Herawati, A. A. (2020). Descriptive evaluative study on the implementation of online learning during the COVID-19 Pandemic in the courses of guidance and counseling profession. *Proceedings of the International Conference on Educational Sciences and Teacher Profession (ICETeP 2020)*, 532, 495–501. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210227.085>
- Dolmacı, M., ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri : Bir Covid-19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706–732.
- Erkut, Z., ve Çağlar, S. (2018). A problem in school life: School phobia. *International Refereed Journal of Nursing Researches*, 0(14), 0–0. <https://doi.org/10.17371/uhd.2018.3.2>
- Ertemel, A. V., ve Aydın, G. (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(4). <https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.4.0038>
- Faisal, P., ve Kisman, Z. (2020). Information and communication technology utilization effectiveness in distance education systems. *International Journal of Engineering Business Management*, 12, 1–9. <https://doi.org/10.1177/1847979020911872>



- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to evaluate research in education* (8th ed.). The McGraww Hill.
- Frankel, R. M., & Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research - 1: Developing questions and assessing resource needs. *Education for Health, 13*(2), 251–261. <https://doi.org/10.1080/13576280050074534>
- Gargalianos, S., Makridis, G., Tsiaka, D., ve Kalaitzidou, D. (2021). Student views on vocational guidance: Findings on chronic deficits - Suggestions to meet students needs. *Journal for Social Sciences, 5*(1), 73–78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4783376>
- Genç, M. F., ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies, 15*(4), 403–422. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>
- Glasheen, K., Campbell, M. A., ve Shochet, I. (2013). Opportunities and challenges: School guidance counsellors' perceptions of counselling students online. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 23*(2), 222–235. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.15>
- Gökkaya, F. (2018). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education, 35*(1), 1–18. <https://doi.org/10.16986/huje.2018042225>
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri, 3*(2), 171–181.
- Johns Hopkins University (2021). *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering at Johns Hopkins University*. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M., ve Kayhan, N. (2020). Annelerin koronavirüs (COVID-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education, 9*(25), 79–105. <https://doi.org/10.14689/enad.25.4>
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics, 7*(5), 283–289.



- Koçyiğit, M., ve Erkan, Z. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: #evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253–274.
- Kuset, Ş., Özgem, K., Şaşmacıoğlu, E., ve Güldal Kan, Ş. (2021). Evaluation of the impact of distance education on children in preschool period: Teacher's opinions. *Near East University Journal of Education Faculty*, 4(1), 78–87.
- Li, G., Hou, G., Yang, D., Jian, H., ve Wang, W. (2019). Relationship between anxiety, depression, sex, obesity, and internet addiction in Chinese adolescents: A short-term longitudinal study. *Addictive Behaviors*, 90(November 2018), 421–427. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.12.009>
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., ve Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*.
- Mondal, H., Mondal, S., Ghosal, T., ve Mondal, S. (2019). Using Google Forms for medical survey: A technical note. *International Journal of Clinical and Experimental Physiology*, 5(4), 216–218. <https://doi.org/10.5530/ijcep.2018.5.4.26>
- Neuman, L. W. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Boston, Allyn & Bacon.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2020a). Uzaktan eğitim yoluyla psikososyal destek hizmetleri kapsamında psikoeğitim programı: Ortaöğretim. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/15111413_uzaktan-ortaogretim3.pdf
- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2020b). Psikososyal destek hizmetleri kapsamında psikoeğitim programı: Okulöncesi ilkokul. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/27142025_1_Okul_Oncesi-Ykokul_SalgYn_HastalYk_PsikoeYitim_ProgramY.pdf
- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2020c). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için çerçeve uzaktan eğitim programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/23181506_CERCEVE_UZAKTAN_EGIYTIYM_PROGRAMI.pdf

- Özdemir, M. B. (2020). Psikolojik danışma uygulamalarında post modern bakış açısı: Çevrimiçi psikolojik danışma. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry ve Psychology*, 2(3), 192–199. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.24>
- Öztabak, M. Ü. (2018). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere ve faktörlere göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 12, 171–222.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (4th ed.). California, Sage publications.
- Poyrazlı, S., ve Can, A. (2020). Çevrim içi psikolojik danışma: Etik kuralları, COVID-19 süreci, öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59–83.
- Prime, H., Wade, M., ve Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631–643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Przepiora, A., Blachnio, A., ve Cudo, A. (2019). The role of depression, personality, and future time perspective in internet addiction in adolescents and emerging adults. *Psychiatry Research*, 272(June 2018), 340–348. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.086>
- Putri, V. D. (2020). Layanın Bimbingan dan Konseling Daring Selama Masa Pandemi COVID-19. *Jurnal Bimbingan Konseling Pendidikan Islam*, 1(2), 7–16.
- Psychiatry Research (2021). Psychological resilience during the Covid-19 lockdown. *Psychiatry Research*, 291.
- Richards, D., ve Viganó, N. (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 994–1011. <https://doi.org/10.1002/jclp.21974>
- 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.



- Sayan, H. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Online Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 100–122. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.004.x>
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Sciences Academic Researches*, 4(1), 40–53.
- Sezgin, S., ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37–54.
- Shklarski, L., Abrams, A., ve Bakst, E. (2021). Navigating changes in the physical and psychological spaces of psychotherapists during Covid-19: When home becomes the office. *Practice Innovations*, 6(1), 55–66. <https://doi.org/10.1037/pri0000138>
- Soylu, Ö. B. (2020). Türkiye ekonomisinde Covid-19'un sektörel etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 169–185.
- Thomas, M. (2020). Virtual teaching in the time of COVID-19: Rethinking our WEIRD pedagogical commitments to teacher education. *Frontiers in Education*, 5(December). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.595574>
- Tiejun, Z. (2021). Implementation status and development thinking on “Cloud national examination” in China under the situation of “Online Anti-COVID-19 Epidemic.” *Technological Forecasting and Social Change*, 162, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120322>
- Türkmen, M. (2020). Covid-19 salgını ve spor sektörüne etkileri. *International Journal of Sport Culture and Science*, 8(2), 55–67. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS.2020.596>
- Türküresin, H. E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 597–618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>



- Vanderstoep, S. W., ve Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches* (1st ed.). Jossey-Bass. https://doi.org/10.1007/978-1-61737-960-4_9
- Weinberg, H. (2020). Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19-A practice review. *Group Dynamics*, 24(3), 201–211. <https://doi.org/10.1037/gdn0000140>
- Welle, D. (2021). *Millî Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitim kalıcı olacak*. <https://www.dw.com/tr/milli-egitim-bakanı-selçuk-uzaktan-egitim-kalıcı-olacak/a-56957433>
- Williamson, B., Eynon, R., ve Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Wood, R. T. A., ve Griffiths, M. D. (2007). Online guidance, advice, and support for problem gamblers and concerned relatives and friends: An evaluation of the GamAid pilot service. *British Journal of Guidance and Counselling*, 35(4), 373–389. <https://doi.org/10.1080/03069880701593540>
- Yang, B., ve Huang, C. (2021). Turn crisis into opportunity in response to COVID-19: experience from a Chinese University and future prospects. *Studies in Higher Education*, 46(1), 121–132. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859687>
- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the Covid-19 Pandemic: A phenomenological study. *Early Childhood Education Journal*, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>
- Yıldız, E. (2012). Tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37–61.
- Young, K. S. (2005). An empirical examination of client attitudes towards online counseling. *Cyberpsychology and Behavior*, 8(2), 172–177. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.172>



- Yüksek Öğretim Kurumu. (2020). Basın açıklaması. [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS Ertelenmesi Basın Açıklaması.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS_Ertelenmesi_Basın_Açıklaması.aspx),w
- Yüksel Şahin, F. (2020). Psikolojik danışmanların korona virüse (COVID-19), yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 9, 496–522. <https://doi.org/10.21733/ibad.799721>
- Zeren, S. G. (2015). Face-to-face and online counseling: Client problems and satisfaction. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 127–141. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4696>

Summary

The aim of this study is to reveal the perspectives of psychological counselors regarding the positive and negative aspects of the online guidance services during the COVID-19 pandemic that first appeared in Turkey on March 11, 2020.

This study was designed in a phenomenological pattern in accordance with the qualitative approach. In this direction, 11 psychological counselors working in different regions of Turkey with different years of experience were included in the study voluntarily through convenience sampling. In the study, 10 open-ended questions were asked in order to determine the opinions of psychological counselors and the answers were collected online via Google Forms. The answers given were divided into themes and sub-themes according to their semantic and word-based frequency distributions, and the common views of the participants were described.

According to the answers given, the answers can be summarized under ten headings as follows.

1) During the pandemic process, the opinion that the expectations of the society from psychological counselors have changed is predominant. According to the answers, this change is due to the parents' desire to receive services in different subjects, the acceptance of online guidance services in the society, the understanding of the importance of psychological resilience and the increase in the need for psychological counselor.

2) The idea that employers have increased their expectations from psychological counselors is dominant. It has been determined that the increase is due to the administrators' desire to give more seminars, the unhealthy operation of the online guidance process and the expansion of the demanding audience.

3) When the views on the cases with an increase and decrease in the pandemic process are examined, the cases related to the school environment have disappeared (bullying, school phobia, etc.), on the other hand, it has been determined that there is an increase in cases of technology addiction, loss of motivation, depression, anxiety, reluctance, distraction, and loss of self-confidence.



4) When we look at the technological developments that affect the provision of guidance services during the pandemic process, it is seen that the benefits of distance education platforms, the advantage of receiving distance education, the inadequacy of distance education, the ease of data collection using surveys by distance education platforms and the benefits of the online interview environment come to the fore.

5) When the opinions of psychological counselors about online guidance are summarized, it is determined that there are problems about equal opportunity, that online guidance has negative reflections on motivation and the usefulness of online guidance is a matter of discussion. It was seen that the opinions on the usefulness of online guidance were divided into three different opinions as positive, negative, and partially positive.

6) According to the answers given to the question about what the online guidance services are during the quarantine process, it has been determined that group guidance, vocational guidance, educational guidance, psychological counseling, consultation and regulatory guidance studies are carried out.

7) According to the answers given about whether there was a problem in showing empathy during the online guidance activities carried out during the pandemic process, it was determined that most of the participants saw this as an important problem, some partly perceived it as a problem, and some did not see it as a problem.

8) Questions about the fact that bodily reactions cannot be observed during online guidance activities, according to most psychological counselors, this prevents them from fulfilling their psychological counseling duties. Other opinions reveal that this situation makes observation difficult, disturbing, demotivating, and restricting communication.

8) Questions about the fact that bodily reactions cannot be observed during online guidance activities, according to most psychological counselors, this prevents them from fulfilling their psychological counseling duties. Other opinions reveal that this situation makes observation difficult, disturbing, demotivating, and restricting communication.



9) Most of the psychological counselors who were asked for their opinions about online guidance service recipients connecting to the interview from their preferred location stated that this situation caused an inefficient guidance process. Another segment expressed this method as efficient because of its obvious advantages. The rest stated that face-to-face guidance was more effective and online guidance was useless.

10) The opinions of psychological counselors who express their opinions on online guidance are basically divided into two. Approximately half of them see the process as useful, while the other half consider it useless. According to the opinions of those who see it as useful, the advantage of time and place and the fact that the volunteering principle can be operated in a healthier way is the reason why online guidance is useful. In the opinion of those who see it as harmful, it causes loss of motivation and technical infrastructure problems are the reasons for this inefficiency. According to the few experts who commented here, online guidance is a damaging method for students and other stakeholders, regardless of the actions taken.

When the findings are evaluated, there are negative effects of technical inadequacies and financial impossibilities in online guidance activities. However, in order for psychological counselors to get used to this new process, they need to increase their technology use proficiency and their application procedures should be standardized. As a result, although psychological counselors have gained a great deal of experience in online applications in the last one and a half years, it can be said that more time and experience is needed to solve the problems of online guidance services, to reach the practicality of the application and to get used to it.



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 bildirilerde 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. Olgu sunumlarında 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



orgm.meb.gov.tr



oer@meb.gov.tr



(312) 413 3038



(312) 213 1356



MEB Beşevler Kampüsü, A Blok Yenimahalle/ANKARA



[/mebozelegitim](https://www.youtube.com/mebozelegitim)



[/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.orgm)



[Özelim Eğitimdeyim](https://apps.apple.com/tr/app/ozelim-egitimdeyim/id1444444444)



[E-KPSS Mebözel](https://www.kpss.gov.tr)



[E-KPSS Mebözel](https://apps.apple.com/tr/app/e-kpss-mebozel/id1444444444)