

JSES

JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES
e-ISSN: 2757-5284

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Ocak/January 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 1

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.01.2022

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Editörler/Editors

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Yayın Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ

Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

Kapak Tasarım/Cover Design

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-posta: jses@fsm.edu.tr	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-mail: jses@fsm.edu.tr
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing

İdealonline

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue

Ocak/January 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 1

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (2 Makale)

Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Tuğba BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (2 Makale)

Doç. Dr. Ülkü TOSUN (İstanbul Medipol Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (2 Makale)

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Ocak/January 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 1

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Öğrenmeye Odaklanma Sorununun Nedenlerine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri / Preservice Teachers' Views Regarding the Causes of the Problem of Focusing on Learning <i>Nida BAYINDIR</i>	1-9
Öznel İyi Oluş ve Benlik Saygısının İletişim Becerileri Üstündeki Etkisinin İncelenmesi: Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Bir Alan Araştırması / An Investigation of the Effect of Subjective Well-Being and Self-Esteem on Communication Skills: A Field Study in Civil Aviation Cabin Services Vocational School Students <i>Gülbeniz AKDUMAN & Gülnaz KARAHAN</i>	10-23
Mockingbird Don't Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor) Filminin Özel Eğitim Açısından İncelenmesi / A Special Education Review of Mockingbird Don't Sing <i>Maşallah ÖZER</i>	24-35
Derleme/Review	Sayfalar/Pages
Otizm ve Oyun Terapisi / Autism and Play Therapy <i>Zehra KURŞUN</i>	36-48



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 01.01.2022 Kabul/Accepted: 24.01.2022

ÖĞRENMEYE ODAKLANMA SORUNUNUN NEDENLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ¹

Nida BAYINDIR²

Özet

Günümüzde teknoloji temelli çok sayıdaki uyaran öğrencilerde odaklanma (konsantrasyon) sorunlarına neden olmaktadır. Toplu yaşam alanları, sürekli duyulan sesler, görüntüler, sosyal medya uzantıları, zevk verici ve bağımlılık geliştirici her türlü yaşantı bir işe ya da konuya odaklanmayı engellemektedir. Araştırma, ilkökul öğrencilerindeki odaklanma sorunlarının nedenlerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde sınıf eğitimi son sınıfta öğrenim gören 17 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ve amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, betimlenmiş ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ilkökul öğrencilerinde gözlemledikleri derse odaklanma sorunlarının çok farklı nedenlerden kaynaklanabileceği ancak öğretim süreci odaklı düşünüldüğünde dersin/konun öğrencilerin ilgisini çekmemesi veya dersin/konunun ilgilerini çekmeyecek şekilde işlenmesi olarak görmektedirler. Bunun yanında adaylar, pandemi sonrasında yaşanan uyum problemlerinin de derslere odaklanmada olumsuz bir etkisi olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, derse odaklanamayan öğrencilerin derse katılmadıkları ve başka şeyler uğraştıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin derse odaklanmaları için öğretim sürecini öğrenci seviyelerine uygun olarak daha dikkat çekici olarak planlanması ve odaklanmayı artırıcı tekniklerin öğretilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Dikkat; odaklanma sorunları; ilkökul öğrencisi; öğretmen adayı

PRESERVICE TEACHERS' VIEWS REGARDING THE CAUSES OF THE PROBLEM OF FOCUSING ON LEARNING

Abstract

Today, many technology-based stimuli cause students to focus (concentration) problems. Collective living spaces, constantly heard sounds, images, social media extensions, all kinds of pleasurable and addictive experiences prevent focusing on a job or subject. The research aimed to identify preservice primary school teachers' views on the causes of primary school students' focusing problems. In the spring term of the 2020-2021 academic year, 17 preservice primary school teachers studying in their senior year constitute the research sample. The research was carried out with the case study design, one of the qualitative research methods, and the criterion sampling technique, one of the purposeful sampling types. The research data were collected, described, and analysed with the content analysis method with a semi-structured interview form developed by the researcher. According to the results of the research, preservice teachers see the courses they observe in primary school

¹ Araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 06.11.2021 tarih, 2021-18 no'lu sayılı etik kurul iznine sahiptir.

² Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir-Türkiye, nida.bayindir@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8329-358X.

students as the fact that many different reasons can cause focusing problems, but when the teaching process is considered, the course/subject does not attract the attention of the students, or the course/subject is taught in a way that does not attract their attention. In addition, they think that post-pandemic adjustment problems have a negative effect on the focus of the courses. They state that students who cannot focus on the course do not attend the course and are busy with other things. They think that for students to focus on the course, the teaching process should be planned more strikingly in accordance with student levels.

Keywords: Concentration; focusing problems; primary school student; preservice teacher

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Bayındır, N. (2022). Öğrenmeye odaklanma sorununun nedenlerine ilişkin öğretmen adayları görüşleri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(1), 1-9.

1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte artan uyaranlar bireylerin çok sayıda etkiyle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu etkilerin önem derecesi ve sırasına göre verilecek tepkiler ise bireysel alışkanlıklara, aile içi rollere, sorumluluklara, sosyal yaşam ve değerlere göre değişmektedir. Özellikle çocukların artık bağımlılık düzeyinde teknolojik araç ve uygulamalarla etkileştiği ve aşırı uyarılmalarla gerçek dünyadan uzaklaştığı görülmektedir. Öğrencilerin sanal dünyadan veya yararsız içeriklerden uzaklaşıp gerçeklik algısını tekrar oluşturabilmesi için dikkatlerini odaklanması gereken amaçlara yöneltmesi gerekmektedir. Odaklanmış dikkat, bireyin hedef uyarıcı üzerinde uzun süreli yoğunlaşmasıdır. Bu eylem aslında birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden bazıları motivasyon, duygular, kişisel amaçlar, çevresel etmenler, vb. uyarıcı etkenlerdir. Odaklanmış dikkat, aslında, bir düşüncenin belli bir süre o uyarıcıya çevrilerek diğer uyaranların göz ardı edilmesidir. Odaklanmış dikkat, hem bilincin açık ve anlamaya yönelik olma derecesi hem de zihinsel çabanın duygusal ve zihinsel olaylara yönlendirilmesidir. Odaklanmış dikkat; uyarılma, odaklama, sürdürülme, seçicilik, değişen ve bölünmüş dikkat olarak bileşenlerine ayrılmakta günlük yaşamda sorumluluk alanına giren bir dizi aktivitenin yapılmasını mümkün kılmaktadır. Çünkü dikkat eksikliğinin veya dağınıklığının artık tek nedeni sadece nörolojik sorunlar değil, çoğu zaman, çevreden gelen uyarıcılara odaklanabilme ve dikkati yönlendirme yetisi eksikliğidir. Odaklanabilme yetisi, bilişsel ve duygusal süreçlerin farkındalığı ile (dikkat, akıl yürütme, karar verme, algı, çatışma çözme, ihtiyaç olarak algılama, motivasyon vb.) etkili bir şekilde işlemektedir. Bu açıdan odaklanmış dikkat farkındalık kazandırmaktadır (Bıyıklı, vd, 2020, s. 2; Demirova, 2008, s. 45; Kula ve Sürücü; 2020, s. 393; Kula, 2018, s.12; Özasan ve Bilaç, 2015, s. 2; Özmen ve Demir, 2012, s. 136).

Odaklanmış ve yönlendirilmiş dikkatle kazanılmış farkındalıklar belli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak işler. Belli bir amaç olmaksızın gelen uyaranlar çocuğun aşırı uyarılmasına ve kaygı yaşamasına neden olabilir. Dijital veya fiziksel olarak yoğun uyarıcılara maruz kalan çocuklar asıl amaçlarından sapabilir, dikkatlerini, bağımlılık düzeyinde, tek bir uyarana odaklayarak kendilerini dış dünyadan soyutlayabilir. Bu sorunlar, bazen dil ve motor becerilerinde eksiklik bazen de zihinsel işleyişlerde dikkat dağınıklığı olarak kendini gösterebilir. Dikkat ve odaklanma ile yapılan çalışmalar incelendiğinde dikkati arttırmaya yönelik çalışmaların çok daha fazla olduğu görülmektedir. Çocukların dikkat sürelerinin kısalığı nedeniyle dikkati yönetme, dikkate karşı bilinçlilik, dikkat farkındalığı ve odaklanma daha önemli bir yer almaktadır (Bıyıklı, 2020, s. 5; Çevik ve Kırmızı, 2020; Özmen ve Demir, 2012, s. 36).

Dikkat ve odaklanmanın, daha genel anlamda, kontrollü hali olarak bilenen bilinçli farkındalık (mindfulness) veya nöroplastisenin ise (beynin uyum yeteneği) anksiyete, depresif sorunlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi pek çok psikolojik sorunlara faydası olduğu bilimsel araştırmalarca (Anlar, 2013; Metin ve Aral, 2012; Özocak, vd, 2019; Taştan, 2020; Turhan ve Özbay, 2016; Uzbay, 2004) tespit edilmiştir. Bilişsel farkındalık, dikkatin o anki yaşantılara odaklanmasını ve içsel deneyimin gözlemlenmesini kapsayan bir zihin işleyiştir. Aslında zihnin tamamen canlı ve uyanık olması için bir fırsattır. Farkındalık sayesinde duygular, düşünceler, duyular üzerine odaklanılır ve beyin stresle mücadelede kodlanır.

Bilişsel farkındalık, dikkatin istençli olarak anlık deneyimlere yöneltilmesi ve benliği kaygılardan, endişelerden, korku ve üzüntülerden arındırması işidir. Bu farkındalıkla zihin doğrudan ilgili nesneye yönelecek, şimdiki anın kıymetini bilecek ve duygularımızı anla temas ettirerek fiziksel gerginlik ve psikolojik kaygıları olumlu olarak azaltacaktır. Yoğun uyaranlar karşısında dikkatimizi belli bir uyarana odaklamak zor bir durumdur. Ancak daha

güçlü bir motivasyon kaynağı ile zihnimiz bazı uyarıları işleme alır ve bir kısmını dışarıda bırakır. Bu anlamda odaklanma, bireyin uyarılarla temasını anda tutarak bilincin içeriğinin tamamını algılamasını sağlar. Bu durum maruz kaldığımız uyarılar arasında seçim yapmamıza yardımcı olan odaklanmış bilinç farkındalığı, eylemlerin gerekçesini oluşturmamızı ve hedefimize ulaşmamıza yardımcı olmaktadır. Çoğu öğrenci toplumsal değerlerin, bireysel ve ailevi beklentilerin farkındadır. Ancak modern dünyanın getirmiş olduğu hızlı ve sosyal medya odaklı yaşamdan fazlasıyla zevk alır. Böylelikle duygusal denge, direnç kapasitesi, aile bağları ve öğrenmede ihtiyaç duyduğu her türlü uyarı öğrencinin odaklayabildiği dikkat kapasitesi ve becerisine bağlı olarak değişebilmektedir. Dikkati kullanarak geliştirilen farkındalıklar, bireyin olumsuz durumları avantaja çevirecek bilinçlilik halini vurgulamaktadır (Aktepe ve Tolan, 2020, s. 536; Baysal ve Demirbaş, 2012, s. 13; Coats ve Feldman, 2011, s. 365; Gedik, 2018, s. 622; Özen, 2017, s. 172; Özkan vd, 2018; Yıldırım ve Atilla, 2020, s. 59; Zümbül, 2021, s. 162).

Bu bilinç uyanıklık hali, öğrencilerin dikkat ve odaklanma becerilerini arttırmada ve uyarıları kontrol edebilmesinde olumlu etkiler yaratmaktadır. (Bıyıklı vd, 2020, s. 4). Dikkati toplama ve odaklama becerisi çocukluk yıllarından itibaren gelişerek günümüze kadar gelen bir beceridir. Dikkatini toplayamayan ve sürdüremeyen öğrenciler, akademik olarak başarısız olacak ve bağımlılıklara karşı dirençlerini yitirebileceklerdir. Bu tip öğrenciler zaman zaman öğrenmeleri konusunda neler yapmaları gerektiği konusunda ise kendilerini yetersiz hissedebileceklerdir. Bu yüzden öğrencilerin dikkatini dağıtan şeylerin neler olduğunun bilinmesi, dikkatinin nasıl toplanması gerektiği gibi sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin odaklanma konusundaki farkındalıkları dikkat temelli problemlerle baş etmelerini kolaylaştıracaktır. Araştırma, yoğun uyarılarla dolu bu çağda öğretmen adaylarının öğrenci dikkatlerinin farkına varması, bilinçlerini kontrol yollarını öğrenmesi ve bir amaca odaklanma gücünü sürdürebilme becerileri açısından önemlidir. Ayrıca öğretmen adayı ve öğrencilerin derse odaklanmasına engel olan şeylerin neler olduğu, dikkat toplama sürecine ilişkin farkındalıkları ve odaklanma egzersizlerinin yapılması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Odaklanma sorunlarının okulun ilk basamağı olan ilkokullarda belirgin olarak ortaya çıktığı düşünüldüğünde bu durumun erken dönemde tespiti yapılarak akademik yaşantıların disipline edilmesine katkı sağlanabilecektir. Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının staj boyunca ilkokul öğrencilerinde gözlemledikleri odaklanma sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleridir. Adayların erken dönemde öğrencilerdeki dikkat ve odaklanma sorunlarına bakış açıları mesleki gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Bu temel amaçtan hareketle şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin odaklanma sorunlarının sizce nedeni nedir?
2. Odaklanma sorunlarının davranışsal göstergeleri nelerdir?
3. Odaklanma sorununun çözüm yolları neler olabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir durumu meydana getiren ayrıntıları değerlendirmek ve sosyal olguları tekil bir olayın çözümünü araştırarak, tek bir olayı çeşitli olgularla ilişkilendiren, ayrıntılı bilgilerin derinlemesine incelenmesine imkân veren bir yöntemdir (Aytaçlı, 2012). Zamana, mekâna ve kişiye göre özelleşen durumları ifade eder. Nitel durum çalışmaları ilgili durum dışında genelleme yapmaya çalışmazlar.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-21 akademik yılı bahar döneminde bir Devlet Üniversitesi Eğitim fakültesi Sınıf eğitiminde öğrenim gören son sınıf 17 öğretmen adayını kapsamaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının staj süresince ilkokul öğrencilerinde gözlemledikleri odaklanma sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilirlik yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan durumları gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada staj yapan son sınıflar örneklem grubuna dahil edilerek staj yapma ölçütü konmuştur. Araştırmanın 17 aday ile sınırlanması, örneklem büyüklüğünden çok sonucu ortaya koyan geçerlik, anlamlılık ve algılamalar nedeniyledir (Büyüköztürk, vd., 2008). Burada amaç, aday öğretmenlerin öğrencilerdeki odaklanma sorunlarının farkına varıp varamadıkları ve nedenlerine ilişkin görüşleridir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Soruların hazırlanmasında ilgili alanyazın taranmış ve uzman görüşleri alınmıştır. İlgili sorular uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bunun haricinde soruların anlaşılabilirliğinin test edilmesi için iki öğretmen adayının bu konudaki görüşleri alınmış ve konunun anlaşılmasını sağlayacağı düşünülen sorular eklenmiş ve bazı ifadeler düzeltilmiştir. Uygulamadan önce adaylara araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş, gönüllü ve samimi katılım sağlanmıştır. Görüşmeler ortalama 7-15 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın analiz kısmında görüşme formundan elde edilen nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç; birbirine benzeyen verileri belli temalarla bir araya getirerek anlaşılır hale getirmektir. Diğer bir ifadeyle verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada görüşmeler yüz yüze ve not alma tekniği ile yapılmıştır. Katılımcılara görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Katılımcılar A1, A17... şeklinde kodlanarak görüşlerindeki ifadelerinden bir kısmı bulguları destekleyecek şekilde doğrudan alıntılarla verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiş, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde üzerinde görüş birliğine varılamayan ifadeler tekrar gözden geçirilmiştir. Belirlenen temalara ilişkin görüşler için de farklı bir uzman görüşüne başvurulmuştur.

İçerik analizi sonucunda aday öğretmenlerin görüşlerinin sonucunda oluşturulan temaların kendi aralarında tutarlılıkları kontrol edilerek araştırmada bir bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca toplanan verilerin analizinde ve raporlama sürecinde uzmanlar tarafından eleştirel dönütler alınmıştır. Araştırmanın veri analizi sürecinde geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için sorulara verilen cevaplar adayların onayına sunulmuş ve teyit ettirilmiştir. Yine aday yanıtlarından yapılan alıntılarla araştırmanın geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği, inandırıcılığı ve dış geçerliği için araştırma mevcut benzer araştırmalarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Aşağıda öğretmen adaylarının ilkökul öğrencilerindeki öğrenmeye odaklanma sorunlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının İlkokul Öğrencilerin Derse Odaklanma Sorununun Nedenine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayları öğrencilerin yaşadıkları odaklanma sorunlarının birçok nedeni olabileceğini, bu nedenlerin en önemlilerinin ders/konunun veya yöntem/tekniklerin ilgilerini çekmediğini ve öğrencilerin pandemi sonrası yüz yüze öğrenmeye uyum sağlayamadıklarını düşünmektedirler. Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

A1-Bence en önemli sebep derslerin soyut ve öğrencinin pasif olmasıdır. Ders içeriği çocuğun ilgisini çekse dikkat çekici şeyler sunulsa çocuk derse odaklanmakta zorlanmaz.

A7-Odaklanma sorununda birçok faktör sayabiliriz. En önemlisi teknolojik aletler diyebiliriz. Özellikle küçük çocukların televizyon izleme alışkanlıkları, ebeveynlerin bilinçsizce çocukların eline verdiği tablet ve telefonlar. Artık her 5 çocuktan birinde dikkat eksikliği tanısı koyuluyor diye bir araştırma da okumuştum.

A3-Konuya olan ilgisizliği, hazır bulunuşluğunun olmaması veya konuyu anlayamaması

A11-Ders konusunun ve öğretim yöntemlerinin çocuğun ilgisini çekmemesi olabilir..

A15-Pandemi ile evde kalan öğrencilerin uzaktan eğitim sonrası öğrenme ortamına tekrar uyum sağlayamaması olduğunu düşünüyorum.

A17-Teknoloji bağımlılığı nedeniyle derslerin sıkıcı gelmesidir. Çünkü evde kaldıkları müddetçe çok fazla bilgisayar ve telefonla etkileştiler. Video seyrettiler, oyun oynadılar.

Öğretmen adaylarının ilkökul öğrencilerin derslerde dikkatlerinin çabuk dağılması ve konuya yeterince odaklanamadıklarını tespit ettikleri görülmektedir. Bu sorunun nedenini ise; öğrencilerin derse odaklanmalarını sağlayacak uyarıların yetersizliği, dersinin ilgi çekiciliği ve pandemi sonrası uyum sorunları olarak değerlendirmektedirler. Sınıfta pek çok uyarıcı ve değişken vardır. Öğrencinin konuya odaklanması için yoğunlaştırılmış dikkate ihtiyaç duyulmaktadır. Yoğunlaştırılmış dikkat birden fazla uyarıcıdan istenilene odaklanabilme yeteneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Dikkat ve odaklanma, düşünce ve duyguları bir şey üzerinde toplama işidir. Uyanıklık durumudur. Öğrencilerin dikkat kapasiteleri dikkat ve odaklanma becerilerini

geliştirmelerine bağlı olarak değişebilmektedir. Dikkatin süresinin artması öğrencinin yaşının artması ile göreceli olarak artmaktadır. Nörolojik unsurlar, hazır bulunuşluklar, iç ve dış uyaranlar, motivasyon, endişeler, ödül ve ceza, psikolojik, sosyolojik sorunlar vb. dikkatin odaklanmasını etkileyen unsurlardır (Özcan, 2018).

3.2. Öğretmen Adaylarının Derse Odaklanamayan Öğrencilerde Gözledikleri Davranışlara İlişkin Görüşleri

Adaylar, odaklanma sorunu yaşayan öğrencilerin genellikle ders dışı bir şeylerle uğraştıklarını, derse katılmadıklarını ve istenmeyen davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

A2-Genellikle başka bir şeylerle uğraşıyorlar veya yerinde duramıyorlar

A5- Etkinliğe katılmak istememe, dersi dinlememe, arkadaşıyla konuşma, sürekli lavaboya gitmek isteme, çöpe gitme vb.

A9- Sürekli ders dışı konularla ilgilenme, derste uyuklama, anlama problemleri, arkadaşlarına sataşma, anlamadığı için hırçın davranışlar gözlüyorum.

A11-Okul ve sınıf kurallarına uymama, isteksizlik, dikkatini toplamada zorluk ve dersi takip etmek istemediklerini görüyorum

A16-Dersten kendilerini soyutluyorlar. İlkokul çocuğu olduğu için dinlemedikleri çok açık görülebiliyor. Dikkatleri çok çabuk dağılıyor. Bahanelerle sınıftan çıkmak istiyorlar.

Öğretmen adaylarının öğrencilerdeki dikkat dağınıklığını ve konuya odaklanma sorunlarını gözlemleyebildikleri görülmektedir. Öğrencilerin başka konularla ilgilenmeleri, derslere katılmamaları, sorulara cevap verememeleri, disiplin sorunları yaratmaları aslında derse ve öğrenmeye yeterince odaklanamadıklarını, diğer uyaranlarla ilgilendiklerini göstermektedir. Hiçbir öğrenci diğeriyle aynı özelliklere sahip değildir. Tepkileri de bu özelliklerinden dolayı farklıdır. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinden en üst düzeyde yararlanmasının yolu onların gereksinimlerine uygun öğretim yaşantıları oluşturmak ve öğretimi olabildiğince çeşitlendirmektir. Yani içerik, süreç ve ürün döngüsü boyutlarını içeren bir kontrol mekanizmasının işletilmesi gerekmektedir. Ancak, öğrencilerin verdiği tepkileri ve nedenlerini de iyi çözümlenmek gerekmektedir. Öğrencinin dikkati; içeriği anlamaması, ilgi çekici bulmaması, aktarım sorunları, iletişim problemleri vb. değişkenlerden hangisi veya hangilerince etkilenip dağılıyor ise iyi tespit edilmesi gerekmektedir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Odaklanma Sorununu Çözme Yollarına İlişkin Görüşleri

Adaylar, öğrencilerin derse odaklanması için ders/konunun dikkat çekici hale getirilmesi gerektiğini, derse katılımlarının artırılmasını, dikkatlerini dağıtan şeylerin tespit edilip, kontrol edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

A6-Odaklanamama sorununun nedenini tespit etmek gerekir.

A17-Öğrencilerin katılımını sağlarız. Dikkat eksikliği olanları rehberlik servisine yönlendiririm.

A15-Çok uyaranlı bir ders planlarım.

A8-Öğrenci seviyesine uygun öğretim yöntem ve teknik kullanırım

A1-Öğrenci isteğine göre farklı etkinlikler yapma

A4-İlgi çekici bir ders içeriği hazırlarım.

Adayların, öğrencilerin derse odaklanmasını sağlamak için öğretim hizmetinin niteliğini sorguladıkları görülmektedir. Renkli ders planları yapma, destekleyici etkinlikler geliştirme, ilginç bir içerik hazırlama gibi yolları önermektedirler. Ancak öğrencilerin dikkat seviyeleri ve sürelerini uzatmaya dönük veya odaklanma becerilerini geliştirmeye ilişkin herhangi bir çözüm önermedikleri görülmektedir. Öğrencilerin dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirmeleri öğretim hizmeti niteliğinden daha kalıcı ve kontrol edilebilir bir çözüm olarak algılanabilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının ilkökul öğrencilerinin derse odaklanma nedenlerine ilişkin görüşleri, odaklanma problemlerinin çok farklı nedenlerden olabileceği ancak öğretim sürecinin ve pandemi sonrası uyum problemlerinin bunda büyük etkisi olduğu yönündedir. Öğretimden kaynaklanan odaklanma sorunları;

öğrencilerin konuya ilgi duymaması, uygulanan yöntem ve tekniklerin, materyallerin dikkatlerini çekmemesi, eksik hazır bulunuşlukları, derse katılmamak istememelerine neden olmaktadır. Karaduman'ın (2004) araştırmasına göre, derse odaklanmak için öğrenmeyi bozucu etkilerin filtrelenmesi ve işe yarayan bilgilere seçici dikkat mekanizması ile odaklanılması gerekmektedir. Özmen ve Demir'in (2012) aktardığına göre, Wagner (1991) öğrencilerin konuyu anlayamama nedeninin dikkatlerinin dağılmasını hızlandıran bir faktör olarak görmektedir. Yani dikkat dağınıklığında yaşanan en önemli sorun konuyu anlayamama nedeniyle ilginin başka uyarıcılara yönlendirilmesidir. Demir'e (2009), göre dikkat ve odaklanma süreçleri planlıdır ve bilinçli etkinlikleri gerektirir. Yani öğrencilerin dağılan dikkatlerini tekrar toplamaları için odaklanmaya ihtiyaçları vardır. Bunun için odaklanma stratejilerinin bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının derse/konuya odaklanamayan öğrencilerde gözledikleri davranışların başında ders dışı bir şeylerle uğraşmaları, derse katılmamaları ve istenmeyen davranışlar sergilemeleri gelmektedir. Selçuk'a (2001) göre, öğrencinin öğrenme dönütleri açısından derse aktif olarak katılması gerekmektedir. Eğer öğrenci derse katılmıyorsa ders dışı konularla ilgilenmeye başlamaktadır. Yine Yavuz vd,'nin (2016) araştırmasına göre öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenip öğrenmeye etkin olarak katılması gerekmektedir. Etkin katılım derse odaklanmanın ön koşuludur. Eryılmaz ve Dereli'ye (2011) göre derse katılım bazı öğrenciler için zor ve sıkıcı, bazıları için ise keyifli olmaktadır. Akçadağ'a (2006) göre öğrenci kendisini öğrenmeye odaklayamıyorsa sınıfta uygun olmayan davranışların görülme sıklığı artabilmektedir. Sever'e (2014) göre öğretmenin derse katılımı yüksek tutması ve öğrencilerine katılım desteği vermesi odaklanma üzerinde etkili olmaktadır.

Öğretmen adaylarının derse odaklanma sorununa ilişkin önerdikleri çözüm yollarının başında sorunun neden oluştuğunu tespit etmek, derse katılımı arttırmak için öğretim sürecini gözden geçirmek gelmektedir. Dikkat ve ilgi çekici ders planları yapmak, çeşitli etkinliklere yer vermek, konuyu öğrenciler için anlaşılır bir hale getirmek vb. öğretim sürecini daha anlamlı ve takip edilir düzenlemeler önermektedirler. Bayram ve Mutlu'nun (2012) araştırmasına göre öğretmenler düşük düzey bilişsel kapasiteye sahip öğrencilere odaklanmış dikkat materyallerinin daha çok sunulması gerektiğini önermiştir. Atıcı (2001) öğrencilerin dikkatini çeken stratejiler kullanan öğretmenlerin öğretimsel olarak daha yüksek bir yeterliğe sahip olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin farklı değişkenleri kullanarak derse katılımını sağlamak ve motivasyonlarını canlı tutmak öğretmenin sınıfta sürdürdüğü etkinliklerle mümkündür (Ceylan, 2003). Erdem'e (2012) göre odaklanmayı sağlayan öğretimsel etmenler, öğrenci ilgilerini anlama, konunun kullanılabilirliğini açıklama, başarı beklentisi geliştirme, dersi ilginç hale getirmek, öğrenme isteğini canlı tutma, ödül kullanma ve destekleyici bir ortam yaratma olarak belirlenmiştir.

Sınıftaki öğrenme güçlükleri ve davranış sorunlarının temel başlangıcı derse/konuya karşı yaşanan odaklanma sorunlarıdır. Dersle ilgili gerekli akademik uyarılma gerçekleşmediğinde, öğrenci öğrenme isteği hissetmediğinde gerekli olan odaklanma davranışını göstermeyecektir. Araştırma, öğrencinin öğretimsel odaklanma davranışlarının nedenleri ve çözümleri açısından farkındalık geliştirilmesiyle öğretimsel odaklanmaya farklı bir boyut getirmektedir. Derse katılımı, odaklanma (yoğunlaşmış dikkat) davranışlarını canlı tutan öğrenciler veya öğretmenler daha başarılı olacaklardır.

Araştırma bulguları kapsamında, öğretmen adaylarına öğrencilerin niçin derslere odaklanmaları gerektiği öğrenme öğretme süreçleri açısından çok iyi anlatılması, odaklanma sorunlarının içsel ve dışsal nedenlerinin tartışılması, odaklanma sorunu yaşayan öğrencilere karşı yapılması gerekenlere ilişkin örneklendirmelerin yapılması önerilmektedir. Daha uzun vadede ise, adaylara yönelik dikkat çekme, dikkati yoğunlaştırma, sürdürme, ve dikkat geliştirme ile ilgili öğretim programlarının hazırlanması, dikkatin farklı türlerini ve bu türlerin öğrenme üzerindeki etkisinin gösterildiği dikkat geliştirme becerilerine yönelik uygulamaların yapılması, odaklanmayı sağlayıcı tekniklerin öğretilmesi, odaklanmayı sağlayıcı sınıf ortamı düzenlemeleri ile ilgili bilimsel araştırmalardan haberdar edilmeleri, dikkat ve odaklanma problemi yaşayan öğrencilerin durumlarının takibinin nasıl yapılacağına öğretimi, öğrenci merkezli odaklanmayı sağlayıcı etkinliklerin, egzersizlerin, oyunların, sportif ve sanatsal faaliyetlere örnekler verilmesi, sosyal medyada dikkat geliştirme etkinliklerinden haberdar edilmesi, sınıfta dikkati çekmek ve odaklamak için dikkat çekme ve odaklanma stratejilerine yönelik (altını çizme, yüksek sesle vurgulama, not alma, özet çıkarma, renkli kalemler kullanma, görsellerle destekleme vb) eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akçadağ, T. (2006). *Sorun davranışların yönetimi ve etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktepe, İ., & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 12(4), 534-561. doi: 10.18863/pgy.692250
- Anlar, B. (2013). Beyinde plastisite ve bozuklukları. *Türkiye Klinikleri Journal Of Pediatrical Sciences*, 9(4), 129-137.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bayram, S., & Mutlu Bayraktar, D. (2012). Using eye tracking to study on attention and recall in multimedia learning environments: The effects of design in learning. *World Journal on Educational Technology*, 4(2), 81-98.
- Baysal, N. Z., & Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Bıyıklı, C., Işık, R. P., & Doğan, D. (2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-35. doi: 10.19171/uefad.458450
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, M. (2003). *İki öğretmenin sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Coats, J., E., & Feldman, S., R. (2011). Zihniniz bedeninizi iyileştirebilir mi? N. E. Korkmaz (Çev.). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(2), 353-367. doi: 10.1501/Ilhfak_0000001093
- Çevik, O., & Kırmızı, C. (2020). Z Kuşağında bilinçli farkındalığın öznel mutluluğa etkisi: öz şefkatin aracı rolü. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 183-202. doi: 10.29029/busbed.738994
- Demir, Y. M. (2009). Bilişsel bilgi işlem teorisi. M. Şahin (Ed.), *Öğrenme teorileri* (ss. 130-182). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirova, G. (2008). *Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. (2012). Etkili sınıf yönetimi. H. Kıran ve M. Çelik (Ed.), *Sınıfta güdüleme* (ss. 203-230), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, A., & Dereli, E. (2011). Derse katılmama durumundaki zaman yönelimi ölçeğinin psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 1178-1190.
- Gedik, G. (2018). Bilinçli farkındalık ve kendini kabul. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 615-626. doi: 10.16992/ASOS.13691
- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kula, E. (2018). *Dikkat becerisi geliştirmeye dayalı programın dikkat eksikliği olan ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kula, E., & Sürücü, A. (2020). Dikkat becerisi geliştirmeye dayalı programın dikkat eksikliği olan ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 389-405. doi: 10.24106/kefdergi.3622

- Metin, Ş., & Aral, N. (2012). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Özaslan, U. T., & Bilaç, Ö. (2015). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu epidemiyolojisi. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 1(1), 1-5. doi: 10.34087/cbusbed.823404
- Özcan, M. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat durumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yakınoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? Bilişsel farkındalık ve psikolojik iyi oluşun içelleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 167-189. doi: 10.18020/kesit.1124
- Özkan, O., Karatas, H., & Ergin, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Temelli öz-Yeterlik Düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 503-525. doi: 10.29329/mjer.2018.172.25
- Özmen, K., S., & Demir, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dikkat toplama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ç.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 135-154.
- Özocak, O., Başçıl, G., S., & Gölgeli, A. (2019). Egzersiz ve nöroplastisite. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 31-38. doi: 10.33631/duzcesbed.446500
- Selçuk, Z. (2001). *Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182. doi: 10.15390/EB.2014.3627
- Taştan, S. N. (2020). Nöroplastisite'nin etkileri üzerine bir eğitim programı ve yeni bir teknik önerisi: Süpürme tekniği. *ODÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 228-251.
- Turhan, B., & Özbay Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 58-68. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355300> adresinden erişilmiştir.
- Uzbay, T. (2004). Anksiyete ve depresyonun nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4(3), 1-11.
- Wagner, I. (1991). Möglichkeiten der Förderung. In H., Barchmann, W., Kinze & N. Roth (Eds.), *Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter: Interdisziplinäre aspekt* (pp. 184-197). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Yavuz, M., Gülmez, D., & Özkaral, T. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1655-1672.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G., & Atilla, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84. doi: 10.17494/ogusbd.763397
- Zümbül, S. (2021). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi: Bir inceleme çalışması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 155-194.

6. EXTENDED ABSTRACT

Today, many technology-based stimuli cause students to focus (concentration) problems. Collective living spaces, constantly heard sounds, images, social media extensions, all kinds of pleasurable and addictive experiences prevent focusing on a job or subject. Focusing is mental, social and spiritual process.

Students need to stay away from the real world or useless content. Focused attention is the prolonged concentration of the individual on the main aim. This action depends on many variables. Some of these variables are motivation, emotions, personal goals, environmental factors, etc. are stimulating factors. Focused attention is actually turning a thought into that stimulus for a period of time and secondary stimuli. Focused attention is both the degree to which consciousness is clear and understanding, and the directing of mental effort to emotional and mental events. Focused attention;It is divided into components as arousal, focusing, maintenance, selectivity,

alternating and divided attention, and makes it possible to perform a series of activities that fall under its responsibility in daily life. Because the only reason for attention deficit or distraction is not only neurological problems, but often the lack of ability to focus and direct attention to stimuli coming from the environment. The ability to focus works effectively with the awareness of cognitive and emotional processes (attention, reasoning, decision making, perception, conflict resolution, perception as a need, motivation, etc.).

When studies with attention and focus are examined, it is seen that there are many more studies aimed at increasing attention. The ability to concentrate and focus attention is a skill that has developed since childhood and has come down to the present day. The main start of learning difficulties and behavioral problems in the classroom is the problems of focusing on the lesson/subject. When the necessary academic stimulation about the lesson is not realized, the student will not show the necessary focusing behavior when he does not feel the desire to learn. The research brings a different dimension to instructional focus by raising awareness in terms of the causes and solutions of the student's instructional focusing behaviors. Students or teachers who keep focus (concentrated attention) behaviors alive with class participation will be more successful.

Students who are unable to concentrate and maintain their attention will fail academically and may lose their resistance to addictions. From time to time, such students may feel inadequate about what they need to do to learn. That is why it is necessary to know what distracts students, to identify problems such as how their attention should be collected. Awareness of students and teachers about focus will make it easier for them to cope with attention-based problems. Research is important for teacher candidates in this period of intense stimuli to become aware of student attention, to learn ways to control their consciousness and to maintain the power to focus on a goal in terms of their ability to realize their attention. It is also considered that what prevents the prospective teacher and students from focusing on the lesson is important for their awareness of the attention-gathering process and for performing focus exercises. Considering that focusing problems occur significantly in primary schools, which are the first step of the school, it will be possible to determine this situation in the early period and contribute to the discipline of academic life.

The research aimed to identify preservice primary school teachers' views on the causes of primary school students' focusing problems. In the spring term of the 2020-2021 academic year, 17 preservice primary school teachers studying in their senior year constitute the research sample. The research was carried out with the case study design, one of the qualitative research methods, and the criterion sampling technique, one of the purposeful sampling types. The research data were collected, described, and analysed with the content analysis method with a semi-structured interview form developed by the researcher. According to the results of the research, preservice teachers see the courses they observe in primary school students as the fact that many different reasons can cause focusing problems, but when the teaching process is considered, the course/subject does not attract the attention of the students, or the course/subject is taught in a way that does not attract their attention. In addition, they think that post-pandemic adjustment problems have a negative effect on the focus of the courses. They state that students who cannot focus on the course do not attend the course and are busy with other things. They think that for students to focus on the course, the teaching process should be planned more strikingly in accordance with student levels.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 08.01.2022 Kabul/Accepted: 24.01.2022

ÖZNEL İYİ OLUŞ VE BENLİK SAYGISININ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜSTÜNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ: SİVİL HAVACILIK KABİN HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNDE BİR ALAN ARAŞTIRMASI

Gülbeniz AKDUMAN¹

Gülnaz KARAHAN²

Özet

Doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişim kurmaya başlayan insanların iletişim becerisini etkileyen birçok farklı faktör vardır. İletişim becerisi kişinin hem özel hem de iş hayatını etkileyen en temel becerilerden biridir. Sahip olunan bilgi, deneyim ve yetenek ne olursa olsun etkin iletişimle aktarılmadığında doğru sergilenememekte ve başarıya dönüşmemektedir. Öznel iyi oluş (mutluluk) çoğu kişinin ulaşmak istediği, duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu etkileyen bir duygu durumudur. Benlik saygısı da kişinin hayatını, duygu ve davranışlarını etkilemesi açısından önemlidir. Sivil havacılık kabin hizmetleri çalışanları uçaklarda yolcuların güvenli, memnun ve huzurlu bir seyahat deneyimi yaşaması için görevlidirler. Yolcularla birebir iletişim kurarak hizmet verdikleri için iletişim becerileri mesleki başarıları için önemlidir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim üstündeki etkisinin sivil havacılık kabin hizmetleri öğrencilerinde incelenmesidir. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 195 öğrenciye demografik bilgi formu, mutluluk, benlik saygısı ve iletişim becerilerini ölçen dört bölümden oluşan bir anket formu uygulanmıştır. Veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim becerileri üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öznel iyi oluş (mutluluk); benlik saygısı; iletişim becerileri; sivil havacılık kabin hizmetleri

AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF SUBJECTIVE WELL-BEING AND SELF-ESTEEM ON COMMUNICATION SKILLS: A FIELD STUDY IN CIVIL AVIATION CABIN SERVICES VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

Abstract

There are many different factors that affect the communication skills of people who started to communicate with their environment from the moment they were born. Communication skill is one of the most basic skills that affect both private and business life of a person. Regardless of the knowledge, experience and talent, when it is not communicated effectively, it cannot be displayed correctly and does not turn into success. Subjective well-being (happiness) is an emotional state that most people want to achieve and that positively affects their feelings, thoughts and behaviors. Self-esteem is also important in that it affects a person's life, emotions and behaviors. Civil aviation cabin services employees are on duty on board to ensure that passengers have a safe, satisfied and peaceful travel experience. Communication skills are important for their professional success, as they serve by communicating one-to-one with passengers. In this context, the aim of our study is to examine the effect of

¹ Doç. Dr., İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, gulbeniz@akduman.com, ORCID: 0000-0002-3256-982X.

² Dr. Öğretim Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri Programı, İstanbul-Türkiye, gkarahan@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7175-1352.

subjective well-being and self-esteem on communication in civil aviation cabin service students. A questionnaire form consisting of four parts; demographic information form, measuring happiness, self-esteem and communication skills were applied to 195 students who were reached by convenience sampling method in the study. The data were analyzed using the SPSS 21.0 program. It was concluded that subjective well-being and self-esteem have a positive and significant effect on communication skills.

Keywords: Subjective well-being (happiness); self respect; communication skills; civil aviation cabin services

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Akduman, G., & Karahan, G. (2022). Öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim becerileri üstündeki etkisinin incelenmesi: Sivil havacılık kabin hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde bir alan araştırması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(1), 10-23.

1. GİRİŞ

Mutluluk her yaştan, cinsiyetten ve kültürden kişinin içinde var olan bir olumlu duygu durumudur. Mutluluk kişilerin özellikle ergenlerin sağlıklı gelişimlerinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kwan ve Kwok, 2021). Mutlu olmak her an mutlu hissetmek anlamına gelmemektedir. Mutluluk insanların ulaşmak istediği bir hedef değil, olumlu bir zihin durumudur.

Mutluluk, kişinin sahip olduğu olumlu duygularının olumsuz duygulara oranla daha yüksek olması ve yaşamından aldığı memnuniyetinin bir bileşkesidir (Locaso, 2021). Kişinin olumlu ve olumsuz duygularının etkilediği bir diğer önemli kavram ise benlik saygısıdır. Benlik saygısı, kişinin kendine duyduğu olumlu ve olumsuz duyguların bileşkesidir (Rosenberg, 1965).

İletişim becerisi, insanın karşısındakine gösterdiği empati ve saygı, iletişimde sahip olduğu dinleme ve konuşma becerisi, sözsüz iletişimde etkili olması ve karşı tarafı iletişimde açık olmaya yönlendirebilmesidir. Kısa bir tanımlamayla iletişim becerisi, etkin dinleme ve etkili cevap verebilme yetkinliğidir (Owen Korkut vd., 2014).

İnsanlarla birebir iletişim kurularak verilen hizmetlerde müşteri memnuniyetinin oluşmasında en önemli faktörlerden biri iletişimdir (Parasuraman vd., 1985). Bir havayolunun sürdürülebilir ve kazançlı bir şekilde ticari olarak varlığını sürdürebilmesi için yolcu memnuniyeti kritik bir başarı faktörüdür, özellikle de yolcu tarafından algılanan hizmet kalitesinde kabin hizmetleri çalışanlarının kurdukları iletişim etkili olmaktadır. İletişim becerisi hem yolcu ile iletişimde hem de kabin hizmetleri çalışanlarının ekip olarak kendi aralarında çatışmadan çalışmalarında etkili bir faktördür (Erdağ ve Yaş, 2020, s. 37).

Rekabetin yoğun yaşandığı sivil havacılık sektöründe emniyetli seyahat edilmesinin yanı sıra verilen hizmet kalitesinin artırılması için de öznel iyi oluş seviyeleri ve iletişim becerileri yüksek kabin çalışanlarına ihtiyaç vardır (Günay, 2016, s. 1). Uçak içinde yolcuların güvenli ve emniyetli seyahat etmesi için görev alan kabin memurları olası bir acil durumda yolcuların emniyetli bir şekilde tahliye edilmesi görevlerinde de iletişim becerilerini etkin kullanmalıdırlar (ICAO 7192, 1.2, 1.4, 1.5). Üniversitelerin de toplumların ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmede büyük sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluk bilinciyle üniversiteler öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmak için gerekli eğitim ve farkındalığı yaratma çabası içinde olmalıdırlar. Bu nedenle evren olarak sivil havacılık kabin hizmetleri çalışanları ve örneklem grubu olarak da kabin hizmetleri bölümünde okuyan geleceğin kabin hizmetleri çalışanı olmaya aday öğrenciler seçilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öznel iyi oluş, benlik saygısı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi analiz eden bir çalışma bulunmaması ve araştırmanın katılımcı grubuyla sınırlı olması araştırmanın kısıtları olmakla birlikte çalışmanın alan yazına ve ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır. Araştırmalarla kanıtlanmamış olsa da öznel iyi oluş ve benlik saygısının yüksek olmasının iletişim becerilerini olumlu etkilediği kanısı deneysel olarak mevcuttur. Günlük yaşamımızda daha mutlu (öznel iyi oluş seviyesi yüksek) ve benlik saygısı yüksek olan kişilerin iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim üstündeki etkisinin sivil havacılık kabin hizmetleri öğrencilerinde incelenmesi amacıyla aşağıda sıralanan araştırma sorularının cevaplarının bulunmasıdır:

1. Öznel iyi oluşun iletişim becerileri üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?
2. Benlik saygısının iletişim becerileri üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?

Araştırma sorularına cevap aramak amacıyla öncelikle öznel iyi oluş, benlik saygısı ve iletişim becerilerinden oluşan kavramsal çerçeve ilgili alan yazından yararlanarak açıklandıktan sonra, araştırma yöntemi, bulgular ve ulaşılan sonuç ilgili alan yazınla kıyaslanarak değerlendirilerek ileriki araştırmalar için önerilerle birlikte sunulacaktır.

1.1. Öznel İyi Oluş (Mutluluk)

Öznel iyi oluş kavramı insanın bedensel, ruhsal ve sosyal boyutlarda kendini geliştirilmesinin amaçlandığı bir yaşam biçimidir ve bir anlamda insanın yaşam yoludur. İnsanın sağlıklı ve iyi olma arzusu ile bedeninin aklının ve ruhunun bütünleştiği, amacı ve hedefi olan ve bunlara ulaşmak için belirli bir tavır içinde olan, sosyal, kişisel, çevresel olarak tüm alanlarda işlevi olan bir yaşam tercihidir (Myers vd., 2000). Öznel iyi oluş kavramı insanın bedensel, ruhsal ve sosyal boyutlarda kendini geliştirilmesinin amaçlandığı bir anlamda kişisel seçimidir (Doğan, 2006, s. 1-16).

Öznel iyi oluş kavramıyla ilgili pozitif psikoloji de geçmişten günümüze pek çok çalışma yapılarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu konuda ilk çalışmaları yapan kişilerden biri olan Wilson (1967) tez çalışmasında; öznel iyilik hali yüksek olan kişileri genç, sağlıklı, eğitimi ve geliri yüksek, dışadönük, olumlu bakış açısına sahip, özgüven sahibi, kaygı düzeyi düşük, evli, yaşama dair hayalleri olan entelektüel kişiler olarak tanımlamaktadır (Aktaran Diener vd., 1999, s. 187–219). Öznel iyi oluşla ilgili en yaygın kullanılan Diener (1984) tarafından yapılan “kişinin olumlu ve olumsuz duyguları ile yaşam doyumunu” kapsayan tanımdır. Öznel iyi oluş kişinin kendi yaşamında karşılaştığı olay ve durumlara gösterdiği tepkileri, hisleri, özel yaşamı ve bu yaşamda diğer kişilerle olan ilişkileri ve tüm bunlara ait aldığı doyumları içermektedir. Kişinin olumlu ve olumsuz duyguları ve yaşamından aldığı doyumla ilgili öznel bir değerlendirmedir (Diener, 1984, s. 542–575). Bu tanımdan yola çıkarak öznel iyi oluş, olumlu duygular, olumsuz duygular ve yaşam memnuniyeti bileşenlerinden oluşan, kişinin sahip olduğu olumlu duyguların olumsuz duygulardan çok olması ve yaşamından memnuniyeti olarak tanımlanabilir.

Öznel iyi oluş kavramı kişiye özeldir ve kişinin ihtiyaçları, beklentileri, algısı, inançları gibi faktörlere göre farklılıklar göstermektedir, bu nedenle kişinin kendi değerlendirmesine bağlıdır (Diener ve Lucas, 2000). Öznel iyi oluşun yüksek olması için kişinin hayatında olumsuzlukların olmaması tek başına yeterli değildir aynı zamanda pozitif duyguların var olması da beklenmektedir (Diener vd., 2003, s. 187–219).

Olumlu duygulara sahip kişiler karşılaştıkları olumsuzluklardan olumlu sonuçlar çıkararak olaylara daha geniş açıdan bakan iyimser yaklaşıma sahiptirler. Olumlu duygular insanın dünyaya bakış açısını genişletirken bir taraftan da kişinin yaşamını derinden etkiler. Yapılan bilimsel araştırma sonuçlarına göre kişinin sahip olduğu öznel iyi oluş durumu kendisini iyi hissetmesinin yanı sıra tüm hayatını da olumlu yönde etkilemektedir (Fredrickson, 2001; Lyubomirsky vd., 2005). Olumlu duygular, bireyin düşüncelerini şekillendirir ve olaylara farklı bakabilmesini ve karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesini kolaylaştırabilmektedir. Bunun farkına varan birey hayata olumlu bakabilmeyi öğrenmeye yönelecektir (Fredrickson, 2003, s. 330-335).

1.2. Benlik Saygısı

Benlik kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*Bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet*” olarak tanımlanmıştır. Benlik kavramı kişinin kendi zihnindeki, “ben” kavramıdır. Bu kavram kişinin kendisini algılayış şekli, kendisi hakkındaki yargıları, geçmiş zamandaki deneyimleri, gelecek zamana ait hayalleri ve hedefleri, yaşantısındaki sosyal rollerinin kendi zihninde temsil edilişi ile kişinin zihinde kavramsal olarak oluşmaktadır. Benlik kavramı kişisel bir kavram olup o kişiye ait önemli çarpıcı özellikleri tanımlamaktadır. Benlik saygısı düzeylerini etkileyen ve bundan etkilenen pek çok faktör bulunmaktadır. Kişinin yetiştirilme biçimi, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babasının davranışları sağlık durumu, okul başarısı ve arkadaşlarıyla ilişkileri bu faktörlere örnek olarak verilebilir (Aydın, 1996, s. 42).

Benlik kavramı benlik imajı, benlik saygısı ve ideal benlik olmak üzere üç boyutta değerlendirilebilir. Benlik imajı kişinin kendisinin ve çevresinin kendisi hakkındaki yorumları ile orta çıkmaktadır. İdeal benlik kişinin olmak istediği kişiye ait kişisel özelliklerdir. Benlik saygısı ise kişinin sahip olduğu kendi benliğine duyduğu saygıdır. Bu saygının oluşabilmesi ve devamlılığının sağlanabilmesi kişinin yaşamında değerler sistemini geliştirebilmesi ve özerkliğe ulaşabilmesi, yaşamından doyum alması, geleceğini planlayıp bu planlara uygun etkinlikte bulunması ve diğer insanlarla uyumlu, sağlıklı, başarılı sürekli iletişim kurması için büyük önem taşımaktadır (Erşan vd., 2009).

Kişinin olmayı arzu ettiği istediği kişi ile olduğu kişi arasındaki uzaklık, bireyin kendisine olan saygısını etkilemektedir. Kişi ideal benliğine ulaşmak için uğraşırken geçen zaman içerisinde memnuniyet duymadığı bir benlik içerisinde olduğundan benliğine saygısı düşüktür. Benlik saygısının oluşum süreci çocuklukta hissedişle başlayıp eğitim, inanç, ekonomik, siyasal ve ekonomik sistemlerin sonucunda kişide oluşan duygu, düşünce, bilgi ve değer paylaşımlarıyla şekillenmektedir. Oluşan bu olumlu ya da olumsuz etkileşimler bireyin davranışını, biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimini belirlemede büyük önem taşımaktadır (Danış, 2006).

Bireylerin iyi oluş düzeyini ve davranışlarını anlamlandırmada benlik saygısının büyük etkisi vardır (Brockner, 1988). Benlik saygısı, kişinin benliğine ait olumlu ve olumsuz tutumlar olarak ortaya çıkmaktadır (Rosenberg, 1965). Benlik saygısı yaşam kalitesini büyük ölçüde belirlemede olup fiziksel ve psikolojik işlevsellik ile de ilişkilidir (Diener vd., 1995; Kuppens vd, 2008; Ryff, 1989).

Her bireyin benlik saygısı ihtiyaçları birbirinden farklılık göstermektedir. Benlik saygısı ihtiyacı düzeylerindeki farklılık kişilerin tutumlarını da etkilemektedir. Benlik saygısına ihtiyaç duyan kişiler diğer insanlar tarafından onaylanma ihtiyacı duyarlar. Bunun aksine, benlik saygısı ihtiyacı düşük olan kişilerin diğer insanların izlenimlerine ve onaylarına ihtiyaç oranları da düşüktür (Fuller vd., 2006).

Benlik saygısı, yüksek ve düşük benlik saygısı olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip kişiler stresli durumları daha kolay yönetmekte, bu durumu tehdit olarak değil bir fırsat olarak görmekte, diğer insanlarla olan ilişkilerinde kabul edilmeme durumlarının üstesinden daha kolay gelmekte ve olumlu davranışlar sergilemektedirler (Mäkikangas ve Kinnunen, 2003, s. 538). Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin kaygı ve stresle daha iyi başa çıktıkları görülmektedir (Baumeister vd., 2003, s. 17). Benlik saygısı düşük olan bireyler ise kişilerarası ilişkilerinde kaygı yaşamaktadırlar (Mruk, 2006, s. 85). Benlik saygısı düşük olan kişiler kendileri hakkında olumsuz yargılara sahip oldukları için diğer insanlarında kendilerini olumsuz olarak değerlendireceği endişesini yaşamaktadırlar (Kocovski ve Endler, 2000, s. 355).

Benlik saygısı yüksek olan kişi, kendisini değerli hissederken, düşük benlik saygısı olan kişiler ise kendisini değersiz, yetersiz ya da eksik birisi olarak hissederler. Benlik saygısı öznel iyi oluş için gerekli bir temel ihtiyaçtır (Greenberg vd., 1992). Benlik saygısı yüksek olan kişilerin olmayanlara göre daha başarılı, sosyal ilişkilerinde daha etkin ve genel olarak daha mutlu olacakları düşünülmektedir. Benlik saygısı akıl sağlığı açısından da önem taşımakta olup kişinin kendisine ait yeterlilik duygusu taşıyabilmesi ve başarılı olabilmesi için de gereklidir (Gün, 2006).

Türkiye’de yapılan araştırmalar da benlik saygısı ile psikolojik sağlamlığın (Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011), öznel iyi oluşun (Doğan ve Eryılmaz, 2013), mutluluğun (Yıldız ve Büyüksahin Çevik, 2016) ve yaşam doyumunun (Yıldız ve Baytemir, 2016) birbirlerini etkileyen faktörler olduğu ortaya konmuştur.

Kişinin kendisine duyduğu sevgi düzeyinin yeterli olmaması kendini değerlendirirken küçük ve değersiz görmesine ve sosyal yaşamda özgüven duyamamasına neden olmaktadır (Blatt ve Zuroff, 1992). Bu kişiler çevresindeki kişilerin yorumlarını kendi benliğine alır ve özellikle zayıf ve eksik yönlerine yapılan yorumları değerli kılar (Whelan vd., 2007, s. 126). Bu durum kişinin yaşamsal motivasyonunu, öznel iyi oluşunu düşürür bunun sonucu olarak kişide duygusal ve davranışsal bozukluklar ortaya çıkmaktadır (Abdel-Khalek ve Tomas-Sabado, 2005; Quatman ve Watson, 2001).

1.3. İletişim Becerileri

İletişim sözcüğünün kökü Latince “communis” kelimesinden gelir ve İngilizce “communication” kelimesinin karşılığıdır. İletişim ilk çağlardan bugüne kadar değişik şekillerde tanımlanmıştır. Aristo iletişimi konuşanın dinleyenler üzerinde etkileyici ve inandırıcı olabilme becerisi olarak tanımlamıştır (Akyurt, 2009, s. 11). Genel bir tanımlamayla iletişim kişi ya da kişilerin simgeler yardımıyla kişi ya da kişilere bilgiyi, davranışı ve duyguları ulaştırmasıdır (Aziz, 2013).

Mağara duvarlarındaki çizimleriyle iletişime başlayan insan, duygu ve düşünceleriyle kendini tanımlarken kendini ifade etmek, diğer insanlarla anlaşmak ve fikirler üretebilmek için her geçen gün daha fazla iletişime ihtiyaç duymaktadır. Toplumsal yaşamda bireyler değerlerini, inançlarını ve kurallarını birbirleriyle paylaşabilmek için iletişime ihtiyaç duymaktadırlar (Kırık ve Sönmez, 2017, s. 15-16). İnsan sosyal bir varlıktır ve kendisinden başlayarak çevresini ve dünyayı anlamak ve tanımlamak ihtiyacını duyar. İnsanın çevresiyle kuracağı ilişkilerin sağlıklı ve etkili olması önemlidir. Bu ilişkilerdeki sorunlar insanın tüm hayatına yansıtacaktır (Cüceloğlu, 2008).

İnsanların etkili iletişim kuramama nedenleri; kişinin algıları, duyguları, bilinçaltı bazı kayıtları, ihtiyaçları, kişisel bazı özellikleri, toplumdaki yeri, çevresi, mesajdaki bazı yanıltıcı noktalar olabilmektedir (Arslan vd., 2010).

Bireyin yaşantısında iletişim sürecini etkili şekilde oluşturabilmesi, sürdürülebilirliğini sağlaması ve doyum sağlayabilmesi için iletişim becerilerine sahip olmaya ihtiyacı vardır. Bireyin iletişim becerilerini geliştirmesi hem özel yaşamında hem de sosyal yaşamında başarılı ve mutlu olmasında etkili olacaktır. İletişim becerilerine sahip olan kişilerin karşılaştıkları tüm olumsuz ve engelleyici durumlarda daha kolay çözümler ürettikleri, ilişkilerinin ve iş yaşamlarının daha başarılı oldukları görülmektedir (Kumcağız vd., 2011, s. 49). İnsanın diğer insanlarla olan ilişkilerinde etkinliği yakalaması için iletişim becerilerinin önemini kavraması ve bu becerilerini geliştirmesi gereklidir (Owen Korkut, 2014, s. 108; Şahin, 1998).

İletişim becerileri tüm meslek çalışanları için büyük önem taşımakla birlikte özellikle insan ilişkilerinin ön planda olduğu meslek gruplarında çalışanların bu becerilere mutlaka sahip olması gerekmektedir. Çalışanların sahip oldukları bilgi, yetenek ve geliştirdikleri iletişim becerileri iş hayatlarındaki başarı ve mutlulukları üzerinde etkilidir (Toy, 2007, s. 20).

2. YÖNTEM

2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş ve mevcut şirketteki çalışma süresi bilgilerinden oluşan bilgi formu yer almaktadır.

Anket formunun ikinci bölümünde Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanıp güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan Oxford Mutluluk Ölçeği (Öznel İyi Hissizlik Ölçeği) yer almaktadır. Ölçekte beşli likert tipinde (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) 28 madde tek boyutta yer almaktadır. Modelin uyumu için gerçekleştirilen uyum indeksleri aşağıda sıralanmıştır;

- Ki-kare değerinin serbestlik derecesiyle oranının değerlendirilmesiyle bulunan uyum değerinin 3'ten küçük olması iyi uyum, 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyum değeridir. Elde edilen 4,2 değeri kabul edilebilir bir değerdir.
- Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri 0,94, Artan uyum indeksi (IFI) değeri 0,94, Göreli uyum indeksi (RFI) değeri 0,91, Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) değeri 0,92, Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) değeri 0,93 olarak hesaplanmış olup değerlerinin 0,90-0,94 arasında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (0,95'ten yüksek olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir).
- Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değeri 0,082 ve standart ortalama karekök hatası (SRMR) değeri 0,069 olarak hesaplanmış olup değerlerin 0,06-0,08 arasında olması kabul edilebilir ve 0,05'ten küçük olması iyi uyumu göstermektedir.

Oxford mutluluk ölçeğinde 11 madde (m1, 5, 9, 12, 13, 18, 22, 23, 26, 27, 28) ters kodlanmaktadır. Alınabilecek toplam puan 28 ile 140 puan aralığında olup yüksek puan genel olarak mutluluğun yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir.

Anket formunun üçüncü bölümünde bireylerin benlik saygısını ölçmek amacıyla Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanıp güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan iki boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği yer almaktadır. Modelin uyumu için gerçekleştirilen uyum indeksleri aşağıda sıralanmıştır;

- Ki-kare değerinin serbestlik derecesiyle oranının değerlendirilmesiyle bulunan uyum değerinin 3'ten küçük olması iyi uyum, 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyum değeridir. Elde edilen 2,64 değeri iyi uyumu gösteren bir değerdir.
- Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri 0,97, Artan uyum indeksi (IFI) değeri 0,97, Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) değeri 0,95 olarak hesaplanmış olup değerlerin 0,95'ten yüksek olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir. Göreli uyum indeksi (RFI) değeri 0,94 olup değerlerin 0,90-0,94 arasında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir.

Benlik saygısı ölçeği 16 madde ve her biri sekiz maddeden oluşan iki boyuttan (kendini sevme, özyeterlik) oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerin seçenekleri beşli likert tipinde (1-hiç uygun değil, 5-tamamen uygun)

olup olumsuz ifadeler (m1, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16) ters kodlandıktan sonra madde puanlarının toplanması ile elde edilen (en düşük 16; en yüksek 80) yüksek puan benlik saygısının yüksekliğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,88; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,86 ve 0,79 olarak tespit edilmiştir.

Veri toplama aracının dördüncü bölümünde bireylerin iletişim becerilerinin ölçülmesi amacıyla Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Envanteri” yer almaktadır. Modelin uyumu için yapılan uyum indeksleri ölçek çalışmasında yer almadığı için bilgi olarak eklenememiştir. Ölçekte dörtlü likert tipinde (1: hiçbir zaman, 5: her zaman) 45 madde ve her biri onbeşer maddeden oluşan, zihinsel (m1, 3, 6, 12, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 28, 33, 37, 45), duygusal (m5, 9, 11, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44) ve davranışsal (m2, 4, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 19, 21, 22, 25, 30, 32, 41) olmak üzere 3 boyut bulunmaktadır. Ölçekte 11 olumsuz ifadenin (m5, 8, 9, 11, 16, 28, 29, 32, 34, 35, 37) ters kodlanmasıyla her boyuttan alınabilecek puan 15-75 aralığında; ölçeğin toplam puanı 45-225 aralığında olup yüksek puan iletişim becerisinin yüksekliğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,91; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,78 –0,76 ve 0,81 olarak tespit edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırma evrenini İstanbul’da bulunan bir vakıf üniversitesinde Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri programında öğrenim gören 195 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada herkesi örnekleme dahil edebilmeyi sağlayan olasılıksız bir yöntem olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Altunışık vd., 2012, s. 142). Araştırmanın başarısı için örnekleme girecek birim sayısının (örneklem hacminin) doğru belirlenmesi gereklidir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda ana kütleyi tam ifade eden kütleyi bulmak zor olduğu için örneklem hacmi oranlar yoluyla tahmin edilmiştir (Tutar ve Erdem, 2020). Evren büyüklüğünü belirleyen vakıf üniversitesinde Sivil Havacılık Kabin Hizmetlerinde öğrenim gören öğrenci sayısı 220, %95 olasılık ve %5 hata oranıyla analiz yapabilmek için minimum örneklem sayısı 140 olarak hesaplanmıştır.

Verilere kolay ulaşma ile sonrasında kolay derleme ve analiz imkânı verdiği için internet üzerinden anket uygulaması yoluyla veri toplama tekniği tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 195 kişiye online olarak dört bölümden oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 195 katılımcının %41’i kadın, %59’u erkektir (Tablo 1).

2.3. Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri frekans ve yüzde tablosu olarak gösterilmiştir. Ölçek puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s. 40). Yapılan normallik sınavında ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki analizi için Pearson korelasyon analizinden; öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 ($p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel Bulgular

Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	80	41,0
	Erkek	115	59,0

Araştırmaya katılan Y kuşağı 195 katılımcının %41’i kadın, %59’u erkektir (Tablo 1).

Tablo 2’de ölçek ve alt boyutlarının ortalama, standart sapma ve çarpıklık (skewness) bilgilerinden oluşan betimsel istatistiklerine yer verilmiştir:

Tablo 2. Ölçeklere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyut	n	Min.	Maks.	\bar{X}	SS	Skewness
ÖZNEL İYİ OLUŞ	195	28,0	140,0	116,11	13,54	-0,42
Kendini Sevme	195	8,0	40,0	35,17	4,58	0,29
Öz-Yeterlik	195	8,0	40,0	31,63	4,76	-0,24
BENLİK SAYGISI	195	16,0	80,0	66,81	8,46	-0,70
Zihinsel	195	15,0	75,0	60,27	7,04	-0,56
Duygusal	195	15,0	75,0	56,98	6,63	-0,10
Davranışsal	195	15,0	75,0	60,58	6,86	-0,41
İLETİŞİM BECERİLERİ	195	45,0	225,0	177,84	18,87	-0,33

Tablo 2’de yer alan öznel iyi oluş ölçeği toplam puanına (116,11±13,54) göre katılımcıların öznel iyi oluş algısının “yüksek düzeyde” olduğu tespit edilmiştir (En yüksek puan 140 – en düşük puan 28 = 112/5=22,4: 28,0-50,4: çok düşük; 50,5-72,8: düşük; 72,9-95,2: orta; 95,3-117,6: yüksek; 117,7-140,0: çok yüksek).

Kendini sevme (35,17±4,58), öz-yeterlik (31,63±4,76) alt boyut puanları ve benlik saygısı ölçek puanına (66,81±8,46) göre katılımcıların kendini sevme, öz-yeterlik ve genel olarak benlik saygısının “yüksek düzeyde” olduğu tespit edilmiştir (En yüksek puan 80 – en düşük puan 16 = 64/5=12,8: 16,0-28,8: çok düşük; 28,9-41,6: düşük; 41,7-54,4: orta; 54,5-67,2: yüksek; 67,3-80,0: çok yüksek) (Tablo 2).

Zihinsel (60,27±7,04), duygusal (56,98±6,63), davranışsal (60,58±6,86) alt boyut puanları ve iletişim becerileri ölçek puanına (177,84±18,87) göre katılımcıların zihinsel, duygusal, davranışsal ve genel olarak iletişim becerilerinin “yüksek düzeyde” olduğu tespit edilmiştir (En yüksek puan 225 – en düşük puan 45 = 180/5=36: 45,0-81,0: çok düşük; 81,1-117,0: düşük; 117,1-153,0: orta; 153,1-189,0: yüksek; 189,1-225,0: çok yüksek).

3.2. Ölçek Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Tablo 3’te ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 3. Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
ÖZNEL İYİ OLUŞ	Kadın	80	117,86	12,85	1,51	0,133
	Erkek	115	114,90	13,92		
Kendini Sevme	Kadın	80	35,65	4,87	1,21	0,227
	Erkek	115	34,84	4,36		
Öz-Yeterlik	Kadın	80	31,98	4,82	0,84	0,401
	Erkek	115	31,39	4,73		
BENLİK SAYGISI	Kadın	80	67,63	8,79	1,13	0,260
	Erkek	115	66,23	8,20		
Zihinsel	Kadın	80	62,16	6,51	3,20	0,002
	Erkek	115	58,96	7,13		
Duygusal	Kadın	80	58,51	6,04	2,73	0,007
	Erkek	115	55,92	6,84		
Davranışsal	Kadın	80	62,46	6,86	3,28	0,001
	Erkek	115	59,27	6,58		
İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	80	183,14	17,35	3,36	0,001
	Erkek	115	174,15	19,08		

Öznel iyi oluş algı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 3).

Benlik saygısı ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 3).

Zihinsel ($t=3,20$; $p<0,05$), duygusal ($t=2,73$; $p<0,05$), davranışsal ($t=3,28$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve iletişim becerileri ölçek puanlarının ($t=3,36$; $p<0,05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın

katılımcıların zihinsel, duygusal, davranışsal ve genel olarak iletişim beceri puanları, erkek katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

3.3. Değişkenler Arası İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 4'te öznel iyi oluş, benlik saygısı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	2	3	4	5	6	6	6
1-ÖZNEL İYİ OLUŞ	0,71**	0,65**	0,75**	0,64**	0,63**	0,56**	0,66**
2-Kendini Sevme	1	0,65**	0,86**	0,49**	0,55**	0,48**	0,55**
3-Öz-Yeterlik		1	0,91**	0,46**	0,50**	0,49**	0,53**
4-BENLİK SAYGISI			1	0,50**	0,55**	0,51**	0,56**
5-Zihinsel				1	0,76**	0,81**	0,94**
6-Duygusal					1	0,73**	0,90**
7-Davranışsal						1	0,92**
8-İLETİŞİM BECERİLERİ							1

*p<0,05 **p<0,01

Öznel iyi oluş algısı puanı ile kendini sevme ($r=0,71$; $p<0,05$), öz-yeterlik ($r=0,65$; $p<0,05$) ve benlik saygısı ($r=0,75$; $p<0,05$) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öznel iyi oluş algısı yüksek olan katılımcıların kendini sevme, öz-yeterlik ve benlik saygısı da yüksek düzeydedir (Tablo 4).

Öznel iyi oluş algısı puanı ile zihinsel ($r=0,64$; $p<0,05$), duygusal ($r=0,63$; $p<0,05$), davranışsal ($r=0,56$; $p<0,05$) ve iletişim becerileri ($r=0,75$; $p<0,05$) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öznel iyi oluş algısı yüksek olan katılımcıların zihinsel, duygusal, davranışsal ve genel olarak iletişim becerileri de yüksek düzeydedir (Tablo 4).

Kendini sevme alt boyut puanı ile zihinsel ($r=0,49$; $p<0,05$), duygusal ($r=0,55$; $p<0,05$), davranışsal ($r=0,48$; $p<0,05$) ve iletişim becerileri ($r=0,55$; $p<0,05$) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kendini seven, kendisiyle barışık olan, kendine karşı olumlu tutum içinde olan katılımcıların zihinsel, duygusal, davranışsal ve genel olarak iletişim becerileri de yüksek düzeydedir (Tablo 4).

Öz-yeterlik alt boyut puanı ile zihinsel ($r=0,46$; $p<0,05$), duygusal ($r=0,50$; $p<0,05$), davranışsal ($r=0,49$; $p<0,05$) ve iletişim becerileri ($r=0,53$; $p<0,05$) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kendinden emin, kendini yeterli bulan katılımcıların zihinsel, duygusal, davranışsal ve genel olarak iletişim becerileri de yüksek düzeydedir (Tablo 4).

Benlik saygısı ölçek puanı ile zihinsel ($r=0,50$; $p<0,05$), duygusal ($r=0,55$; $p<0,05$), davranışsal ($r=0,51$; $p<0,05$) ve iletişim becerileri ($r=0,56$; $p<0,05$) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Benlik saygısı yüksek olan katılımcıların zihinsel, duygusal, davranışsal ve genel olarak iletişim becerileri de yüksek düzeydedir (Tablo 4).

Tablo 5'te öznel iyi oluş ve benlik saygısının zihinsel iletişim becerisi üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir:

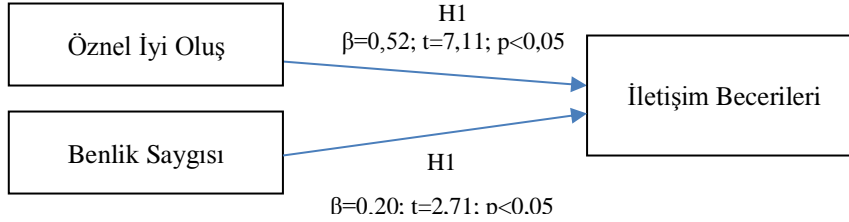
Tablo 5. Öznel İyi Oluş ve Benlik Saygısının İletişim Becerisi Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	SH _B	β	t	p
Sabit	103,504	14,983		6,908	0,000
Öznel İyi Oluş	0,732	0,103	0,525	7,115	0,000
Benlik Saygısı	10,235	3,782	0,200	2,706	0,007
R=0,679	R ² =0,461	ΔR ² =0,456			
F _(2; 192) =82,205	p=0,000				

Araştırmanın bağımsız değişkenleri öznel iyi oluş ve benlik saygısının, araştırmanın bağımlı değişkeni iletişim becerileri üzerindeki etkisini gösteren modelin uygun olduğu görülmektedir ($F_{(2; 192)}=82,20$; $p<0,05$). Öznel iyi oluş ve benlik saygısı değişkenleri birlikte iletişim becerisi değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %46'sını açıklamaktadır (Tablo 5).

Modeldeki standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, öznel iyi oluş ($\beta=0,52$) ve benlik saygısı ($\beta=0,20$) değişkenlerinin iletişim becerisi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu; bağımsız değişkenlerin önemine ilişkin t değerlerine göre iletişim becerisi üzerindeki önem sırası öznel iyi oluş ($t=7,11$; $p<0,05$) ve benlik saygısı ($t=2,71$; $p<0,05$) şeklinde sıralanmaktadır (Tablo 5). Öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim becerilerindeki etkisini gösteren matematiksel model aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

$$\text{İletişim becerisi} = 103,50 + 0,52 \cdot \text{Öznel İyi Oluş} + 0,20 \cdot \text{Benlik Saygısı}$$



H1 Kabul: Öznel iyi oluşun iletişim becerileri üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi vardır.

H2 Kabul: Benlik saygısının iletişim becerileri üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi vardır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim üstündeki etkisinin sivil havacılık kabin hizmetleri öğrencilerinde incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim becerileri üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazında öznel iyi oluş, benlik saygısı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi analiz eden bir çalışma bulunmaması çalışmanın alan yazınla karşılaştırmasına imkân vermemekte ve araştırmanın bir kısıdı olmakla birlikte araştırmada yer alan değişkenler bağlamında bir değerlendirme yapılabilme imkânı vermiştir.

Bu bağlamda araştırmanın değişkenlerinden biri olan öznel iyi oluşun kişinin yaşamından genel olarak duyduğu memnuniyet ve sahip olduğu olumlu duyguların olumsuz duygulara oranı bileşenlerinden oluştuğu göz önüne alındığında öznel iyi oluşun kişinin kendine ait duygusal bir değerlendirmesi olan benlik saygısını, benlik saygısının da öznel iyi oluş seviyesini olumlu etkilediği yapılan araştırmalarla savunulmaktadır (Cha, 2003, Cheng ve Lam, 2010; Coopersmith, 1967; Çeçen, 2008; Diener ve Diener, 1995; Diener vd., 2003; Gilman ve Huebner, 2006; Schimmack ve Diener, 2003; Ullman ve Tatar, 2001; Yıldız, 2010). Öznel iyi oluşun benlik saygısını etkilemediğini savunan araştırma sayısı ise yok denecek kadar azdır (Saygın, 2009). Bu araştırmalar ışığında öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki çift yönlü olumlu etki beklenen bir sonuçtur.

Kişilerin öznel iyi oluş seviyesini olumlu etkileyen en önemli kriter sahip oldukları iyi sosyal ilişkilerdir, iyi sosyal ilişkiler kurmanın temelinde ise kişinin iletişim becerisi yer almaktadır (Kesebir ve Diener, 2008, s. 122). Öznel iyi oluş, sosyal ilişkiler ve iletişim ilişkisi göz önüne alındığında öznel iyi oluş seviyesi yüksek olan kişilerin iletişim becerileri de daha yüksek olacaktır.

Doğduğu andan itibaren iletişim kurmaya başlayan insanlar öğrenmek, bilgiyi paylaşmak, etkilemek, yönlendirmek, bir anlamda var olup, duygularını ifade ederek rahatlamak ve nihayetinde mutlu olmak için iletişim kurarken (Kellecioğlu ve Temizkan Yavan, 2019, s. 8-9), duygu durumları, kişilik özellikleri, ruh durumları, öznel iyi oluş seviyeleri ve benlik saygıları duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir (Clare ve Huntsinger, 2007, s. 393). İletişim becerisinin yüksek olması kişinin öznel iyi oluş seviyesini olumlu etkilemektedir. Öznel iyi oluş seviyesi yüksek olan kişilerin duygu kontrolleri daha yüksek ve kurdukları iletişim ise daha olumlu olacağı için iletişimin amacı olan insanlar arasında anlaşma sağlanması daha yüksek oranda gerçekleşmektedir (Kaya, 2018, s. 258).

İletişim becerisi ve iletişim sürecinin başarılı olması için kişinin kendisi/özü önemlidir. Kişinin kendisi/özü kendini kavrama, kendinin farkına varma ve kendine güven olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Gürüz ve Eğinli Temel, 2020, s. 4). Özellikle kendini kavrama ve kendine güven boyutları kişinin benlik saygısını etkilemekte bu da dolaylı olarak iletişimini etkilemektedir. Bu çerçevede iletişim ve benlik saygısı arasında çift yönlü olumlu ilişki vardır.

İnsanlar yaşadıkları duyguları, sahip oldukları düşünceleri ve bilgileri iletişim becerilerini kullanarak aktardıkları için hem özel hem de çalışma hayatları için önemli bir beceridir. Sosyal birer canlı olan insanların duygularını ve kendini ifade ederek bir anlamda kendini gerçekleştirmeleri için en önemli araç olan iletişimde öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki çift yönlü olumlu etkinin kişinin duygu, tutum ve davranışlarına etkisi/etkilerinin ne olacağı da değerlendirilmelidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öznel iyi oluş ve benlik saygısı gibi pozitif örgütsel konularıyla ilgili araştırmaların yaygınlaştığı görülmekle birlikte, genel olarak iki değişkenli olarak modellendiği ve aynı konulara (Örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, iş tatmini, öz yeterlilik, psikolojik sermaye gibi) odaklanıldığı görülmektedir. Yapılacak araştırmalarda tutum ve davranışların yönlendirilmesinde çok etkili olan kişilik de göz önüne alınarak, ilgili kavramlar olan psikolojik sağlamlık, duygusal farkındalık, duyguları ifade etme ve stresle başa çıkabilme ile ilişkilerini analiz eden çok değişkenli modeller kurarak araştırmalar yapılması daha geniş vizyonda bilgiler elde etmeye imkân verecektir. İletişim sürecinin başarılı olmasını engelleyen düşüncelerini ifade etme becerisi, özgüven eksikliği, duygusal zekâ düşüklüğü, empati yoksunluğu gibi kişisel etkenler de göz önüne alınarak yapılacak araştırmalarla daha kapsamlı bulgular elde edilebilecektir. Araştırma kullanılan ölçekler ve katılımcı sayısı ile sınırlı olduğu için daha çok sayıda katılımcıyla araştırmanın tekrarlanması, farklı bölümlerde okuyan öğrenciler ile kıyaslamalı araştırmalar yapılması, iletişim becerilerinin artmasına yönelik eğitim alan ve almayan kişiler, çalışan ve çalışmayan kişiler kıyaslanarak yapılacak araştırmalar daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla müfredat kapsamına yetkinlik geliştirme amaçlı dersler eklenmesi ve öğrencilerin öznel iyi oluş, benlik saygısı ve iletişim becerilerini düşüren nedenlerin analiz edilmesi amacıyla nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Abdel-Khalek, A. M., & Tomas-Sabado, J. (2005). Anxiety and death anxiety in egyptian and spanish nursing students. *Death Studies*, 29, 157-169.
- Akyurt, N. (2009). Sağlıkta iletişim ve Marmara üniversitesi meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(11), 15-33.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (7. Basım). Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41-47.
- Aziz, A. (2013). *İletişime giriş* (5. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1- 44.
- Blatt, S. J., & Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes for depression. *Clinical Psychology Review*, 12(5), 527-562.
- Brockner, J. (1988). *Issues in organization and management series. Self-esteem at work: Research, theory, and practice*. Lexington Books/D. C: Heath and Com.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Cha, K. (2003). Subjective well-being among college students. *Social Indicators Research*, 62(1), 455-477.
- Cheng, F., & Lam, D. D. (2010). How is street life? An examination of the subjective wellbeing of street children in China. *International Social Work*, 53, 353-365.
- Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 393-399.

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Yeniden insan insana* (38. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(1), 19-30.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 45-53.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being, *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in social levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 47-78.
- Diener, E., Scollon, N. C., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik hâlinin “maneviyat” ve “serbest zaman” boyutlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 1-16.
- Doğan, T. (2011). Two-dimensional self-esteem: Adaptation of the selfliking/self-competence scale into Turkish, a validity and reliability study. *Education and Science*, 36(162), 126-137.
- Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). Oxford mutluluk ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 25, 297-304.
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-117.
- Erdağ, T., & Yaslioglu, M. (2020). Tecrübeli ve sinyor kabin görevlileri kapsamında kabin ekibi çatışma yöntemleri: Bir havayolunda kalitatif araştırma. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 35-58.
- Ersanlı, K., & Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, 10, 7-12.
- Erşan, E., Doğan, O., & Doğan, S. (2009). Beden eğitimi ve antrenörlük bölümü öğrencilerinde benlik saygısı düzeyi ve bazı sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 35-42.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fuller, J. B., Marler, L., Hester, K., Frey, L., & Relyea, C. (2006). Construed external image and organizational identification: A test of the moderating influence of the need for self-esteem. *Journal of Social Psychology*, 146(6), 701-716.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.

- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L., & Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 913-922.
- Gün, E. (2006). *Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Günay, A. (2016). *Kabin ekiplerinde iş doyumu ve tükenmişlik sendromu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürüz, D., & Eğinli Temel, A. (2020). *İletişim becerileri anlamak-anlatmak-anlaşmak* (7. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- ICAO (1996). *ICAO Training manual part E-1 cabin attendant's safety training* (Second Edition). 7192, 1.2, 1.4, 1.5.
- Kararımkar, Ö., & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-41.
- Kaya, A. (2018). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde duygusal zeka*. A. Kaya (Ed.), *İnsan İlişkileri ve İletişim* (13. Baskı), (ss. 236-261). Ankara: Pegem Akademi.
- Kellecioğlu, B., & Temizkan Yavan, Ö. (2019). *İşletmelerde iletişim becerileri ve iş doyumu*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Kesebir, P., & Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 117-125.
- Kırık, A. M., & Sönmez, M. (2017). İletişim mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İnifE- Dergisi*, 2(1), 15-26.
- Kocovski, N. L., & Endler, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14(4), 347-358.
- Kumcağız, H., Yılmaz, M., Balcı Çelik, S., & Aydın Avcı, İ. (2011). Hemşirelerin iletişim becerileri: Samsun il örneği. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(1), 49-56.
- Kuppens, P., Realo, A., & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 66-75.
- Kwan, C. K., & Kwok, Silvia Y. C. L. (2021). The impact of childhood emotional abuse on adolescents' subjective happiness: The mediating role of emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life*, 16(1), 1-15.
- Locaso, P. (2021). What you were taught about "happiness" isn't true. *Harvard Business Review*. Erişim Tarihi: 18.02.2021, <https://hbr.org/2021/01/what-you-were-taught-about-happiness-isnt-true>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 537-557.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer Publication.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 251-267.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(1), 93-117.
- Owen Korkut, F., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Parasuraman, A. P., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Schimmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 37, 100-106.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 12-19.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK). www.tdk.gov.tr. Erişim Tarihi: 14.12.2021.
- Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenlerin arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Whelan, A., Haywood, P., & Galloway, S. (2007). Low self-esteem: Group cognitive behaviour therapy. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(2), 125-130.
- Ullman, C., & Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescent immigrants: A report on life satisfaction, self-concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 449-463.
- Yıldız, M. A. (2010). *Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yıldız, M. A., & Baytemir, K. (2016). Evli bireylerde evlilik doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-80.
- Yıldız, M. A., & Büyükşahin Çevik, G. (2016). Evli bireylerin evlilik doyumlarının ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 227-242.

6. EXTENDED ABSTRACT

There are many different factors that affect the communication skills of people who started to communicate with their environment from the moment they were born. Communication skill is one of the most basic skills that affect both private and business life of a person. Regardless of the knowledge, experience and talent, when it is not communicated effectively, it cannot be displayed correctly and does not turn into success.

Subjective well-being (happiness) is an emotional state that most people want to achieve and that positively affects their feelings, thoughts and behaviors. Self-esteem is also important in that it affects a person's life, emotions and behaviors.

Civil aviation cabin services employees are on duty on board to ensure that passengers have a safe, satisfied and peaceful travel experience. Communication skills are important for their professional success, as they serve by communicating one-to-one with passengers. In this context, the aim of our study is to examine the effect of subjective well-being and self-esteem on communication in civil aviation cabin service students.

A questionnaire form consisting of four parts; demographic information form, measuring happiness, self-esteem and communication skills were applied to 195 students who were reached by convenience sampling method in the study. The data were analyzed using the SPSS 21.0 program.

As a result of the research conducted to examine the effect of subjective well-being and self-esteem on communication in civil aviation cabin services students, it was concluded that subjective well-being and self-esteem had a positive and significant effect on communication skills. The absence of a study in the related literature analyzing the relationship between subjective well-being, self-esteem and communication skills did not allow the study to be compared with the literature, and although it is a part of the research, it gave the opportunity to make an evaluation in the context of the variables included in the research.

In this context, considering that subjective well-being, which is one of the variables of the research, consists of the components of general satisfaction with one's life and the ratio of positive emotions to negative emotions, subjective well-being affects self-esteem, which is an emotional evaluation of one's own, and self-esteem affects subjective well-being positively. It is defended by researches (Cha, 2003; Cheng and Lam, 2010; Coopersmith, 1967; Çeçen, 2008; Diener and Diener, 1995; Diener et al., 2003; Gilman and Huebner, 2006; Schimmack and Diener, 2003; Ullman and Tatar, 2001, Yıldız, 2010). The number of studies that argue that subjective well-being does not affect self-esteem is negligible (Saygın, 2009). In the light of these studies, the positive bidirectional effect between subjective well-being and self-esteem is an expected result.

The most important criterion that positively affects the subjective well-being level of individuals is their good social relations, and communication skills of the person are the basis of establishing good social relations (Kesebir & Diener, 2008, p. 122). Considering the relationship between subjective well-being, social relations and communication, people with high levels of subjective well-being will also have higher communication skills.

People who start to communicate from the moment they are born communicate in order to learn, share information, influence, direct, exist in a sense, express their feelings, relax and ultimately be happy (Kellecioğlu & Temizkan Yavan, 2019, p. 8-9), emotional states, personality traits, mood states, subjective well-being levels and self-esteem affect their feelings, thoughts and behaviors (Clare & Huntsinger, 2007, p. 393). Having high communication skills positively affects the subjective well-being level of the person. Since people with a high level of subjective well-being have higher emotional control and the communication they establish will be more positive, reaching an agreement between people who are the aim of communication occurs at a higher rate (Kaya, 2018, p. 258).

The person's self/essence is important for communication skills and the success of the communication process. The person's self/essence consists of three sub-dimensions: self-awareness, self-awareness and self-confidence (Gürüz, Eğinli Temel, 2020, p. 4). In particular, the dimensions of self-compassion and self-confidence affect the self-esteem of the person, which indirectly affects their communication. In this context, there is a two-way positive relationship between communication and the number of self respect.

It is an important skill for both private and working lives as people convey their feelings, thoughts and information by using their communication skills. Communication, which is the most important tool for people, who are social creatures, to express their feelings and self-realization in a sense, the effect/effects of the positive double-sided effect between subjective well-being and self-esteem on the person's feelings, attitudes and behaviors should also be evaluated.

When the relevant literature is examined, it is seen that studies on positive organizational issues such as subjective well-being and self-esteem have become widespread, but it is seen that they are generally modeled as two variables and focus on the same issues. It will be beneficial to increase the number of variables in the light of concepts such as psychological resilience, self-confidence, emotional awareness, expressing emotions and coping with stress, which are relevant in future studies. Since the research is limited with the scales used and the number of participants, the research to be conducted by more participants, conducting comparative research with students studying in different programs, comparing people who have educated and uneducated in communication skills, working and non-working people will provide more generalizable results.

In order to improve students' communication skills, it can be suggested that qualitative research be carried out in order to add competency development courses to the curriculum and to analyze the reasons that decrease students' subjective well-being, self-esteem and communication skills.

In order to develop the competencies that are important and necessary for professional success of students who will be civil aviation cabin services employees;

- It will be useful to apply inventories of the relevant competencies and plan their training according to the results obtained,
- To measure the competency developments with the re-inventory application made after the training and to make the necessary development plans before starting their professional lives.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 09.01.2022 Kabul/Accepted: 26.01.2022

MOCKİNGBİRD DON'T SİNG (KUŞLAR ARTIK ŞARKI SÖYLEMİYOR) FİLMİNİN ÖZEL EĞİTİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Maşallah ÖZER¹

Özet

Bu çalışma gerçek hayattan uyarlanarak 2001 yılında gösterime girmiş olan filmin özel eğitim alanıyla ilişkilendirilerek çocuğun gelişimindeki kritik evrelere farklı bir bakış açısı sunması amacıyla ele alınmıştır. Bu amaçla filmde yer alan Katie karakterine, diğer karakterlerin etkisi erken çocukluk döneminde özel eğitim açısından analiz edilmeye çalışılmıştır. Bağlanma ve kritik dönem ile ilişkili olduğu düşünülen sahneler erken çocukluk gelişiminin önemine değinilerek irdelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak; bağlanmanın, erken çocukluk döneminde kritik dönemlerin ve uygun müdahalelerin çocuğa sunulmasına hizmet eden erken çocukluk özel eğitiminin, çocuğun tüm gelişim alanları ve ileriki yaşantısı üzerinde şekillendirici etkisi olduğu görülmüştür. Bu film ve benzer filmler özel eğitim bölümü dışında çocuk gelişimi, psikoloji, gölge öğreticilik gibi bölümlerde eğitim gören öğrencilere izletilebilir ve analizlerle farklı bir bakış açısı ve farkındalık kazandırılabilir.

Anahtar Sözcükler: Bağlanma; kritik dönem; erken çocukluk; özel eğitim

A SPECIAL EDUCATION REVIEW OF MOCKİNGBİRD DON'T SİNG

Abstract

This study has been discussed in order to present a different perspective to the critical stages in the development of the child by associating the film, which was adapted from real life and released in 2001, with the field of special education. For this purpose, the effect of other characters on the character of Katie in the movie was tried to be analyzed in terms of special education in early childhood. Scenes that are thought to be related to attachment and the critical period are tried to be explained by referring to the importance of early childhood development. In the study, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. As a result; It has been seen that early childhood special education, which serves to present the child with attachment, critical periods in early childhood and appropriate interventions, has a shaping effect on all developmental areas and future life of the child. This film and similar films can be watched by students studying in departments such as child development, psychology, shadow teaching, apart from the special education department, and a different perspective and awareness can be gained through analysis.

Keywords: Attachment; critical period; early childhood; special education

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Özer, M. (2022). Mockingbird Don't Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor) filminin özel eğitim açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(1), 24-35.

¹ Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı, İstanbul-Türkiye, masallahozer@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8152-9189.

1. GİRİŞ

Tarihin her dönem ve toplumunda çocuklar bir yandan korunması gereken kesim olarak görülürken diğer taraftan da en çok istismara maruz kalan kesim olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre çocuğun sağlık ve gelişimine zarar veren her türlü fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismar, çocuk istismar ve ihmali olarak tanımlanmaktadır. Çocuk istismar ve ihmali, tüm dünya ülke ve kültürleri için önemli bir meseledir (Kırbaç, 2017). Bu sebeple çocukların tıpkı yetişkinler gibi haklara sahip olabileceği düşüncesiyle uluslararası düzeyde belgeler kabul edilmiştir (Karakaş ve Çevik, 2016). Böylelikle dünya tarihinde çocuk haklarıyla ilgili önemli belgeler yer almıştır. Bunlar sırasıyla 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Bu belgelerden çocuğun haklarına dair atılan ilk adımlardan biri olan 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nin beş maddesinden ilk ikisine göre;

1. Çocuk, bedenlen ve ruhen doğal biçimde gelişmesine olanak sağlayan şartlar içinde bulundurulmalıdır.
2. Acıkan çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalmış çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalıdır (Erbay, 2009).

Fiziksel ve zihinsel bakımdan daha olgunlaşmamış çocuğun doğum öncesi ve doğum sonrası da uygun yasal korunmaya alınması, çocuğun özel olarak korunmaya ve bakıma ihtiyaç duyması gibi amaçlarla 1959'da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi ilan edilmiştir. On ilke ile çocuğun haklarının gözetilmesi için anne/baba, kadın/ erkek, yerel makam ve ulusal hükümetler gibi toplumun her kesiminin katılımına çağrılar yapılmaktadır. Bu ilkeler gereğince;

Bedensel, zihinsel ve toplumsal bakımdan engelli çocuğa, özel durumunun gerektirdiği özel muamele, eğitim ve bakım sağlanır (İlke 5).

Çocuk her türlü ihmal, zulüm ve sömürüye karşı korunur. Çocuk her ne biçimde olursa olsun ticaret konusu olamaz (İlke 9) (Maltepe Üniversitesi, 2021). 1959 Bildirgesi'nin ardından 1989 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, doğumdan ergenlik ve birinci yetişkinliğe kadar olan çocukların yaşamlarının tüm alanlarını kapsamıştır (Kurt, 2016). Bu sözleşmenin temel amacı, çocuğun üstün yararını sağlama ve çocuğun varlığını, gelişimini en iyi şartlarda sürdürülmesidir (Unicef, 2021). Bildiri ve Sözleşmeler gereğince de çocuğun yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve hukuksal dayanakları ile çocuğun korunması sağlanmıştır. Bireylerin sağlıklı yetişmesi ve gelişmesinin temelinde onların sağlıklı çocukluk geçirmiş olmaları yer almaktadır (İlaslan, 2009). Bu sebeple günümüzde başta Unicef olmak üzere birçok kuruluş çocuğa yönelik politika ve hizmetlerinde çocuğun iyi olma halini hedef alan girişimlerde bulunmaktadır. İyi olma hali, "Bedensel, bilişsel, sosyal/duygusal gelişim kanallarıyla kişinin kendisiyle ve toplumla ilişkili olarak kendi has potansiyelini geliştirmesidir." Çocuğun iyi olma hali, kendi hayatını şekillendirmesini temel alan bir düşünce biçimini benimsemektedir. Çocuğun bu iyi olma hali üzerinde ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının yerinde olması ve gelişiminin aksamadan devam etmesi gibi parametreler yer almaktadır (Karakaş ve Çevik, 2016). Bireyin doğum öncesi dönemden başlayarak ömrünün sonuna kadar etkisi olan aile, bireyi her yönüyle geliştirmekte ve ruhsal gelişimi, oluşum ve davranış biçimleri bakımından da kişiyi yönlendirmektedir. Aile ilişkileri, çocuğun hayatındaki kişi, olay ve tüm yaşam olaylarına karşı göstereceği tutumların temelini oluşturma etkisine sahiptir (Yavuzer, 2001). Bebekler doğdukları andan itibaren korunma, temel ihtiyaçlarının giderilmesi, sevmeye ve sevilme gibi duygusal bağlarının giderilmesinde de genellikle aile içindeki bireylerden biri olan bir yetişkine ihtiyaç duyarlar (Ainsworth, 1967). Bebeğin bu ihtiyaçlarının giderilmesinin temelinde ise bakım veren ile bebek ilişkisinin temelini oluşturan duyarlılık yer almaktadır. Duyarlılık, bebeğin ihtiyaçlarının zamanında karşılanması, bebekle aktif etkileşimde bulunulması ve bu duyarlılık sonucunda bebek ile bakım veren kişi arasında kurulacak bağı temsil etmektedir (İlaslan, 2009). Bakım veren ile bebek arasında kurulan bu duygusal bağ ise Bowlby ve Ainsworth'ün çalışmaları sonucunda "Bağlanma Kuramı" olarak tanımlanmıştır. Bağlanma, bireylerin hayatlarında kıymetli gördükleri kişiler ile aralarında duygusal etkileşimler geliştirmeleri ve kendilerini güvende hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Bowlby, 1973). Yaşamın ilk yıllarında temelleri atılan bu bağlanma örüntüleri, çok fazla değişikliğe uğramadan yaşamın ileri dönemlerine de aktarılmaktadır (Yıldız, 2012). Yaşam boyu etkisini sürdüreceği olan bu bağ, çocuğun kişilik gelişimini etkilemekte ve oluşan kişilik, hayat boyu değişimlere karşı da direnç oluşturmaktadır (Tüzün ve Sayar, 2006). İhtiyaçları zamanında ve yeterli giderilen bebek, duygusal rahatlığa eriştikçe, bakımını yapan kişiyle kurduğu ilişkiye dayalı olarak, dünyayı güvenli bir yer olarak algılar, kendisini sevmeye layık görerek önemli hisseder (Çalışır, 2009). Temel ihtiyaçları çatışma halini düşmeden karşılanan bebek, psikolojik rahatlığa erişir ve böylelikle sağlıklı kişilik gelişiminin oluştuğu

söylenebilir (Özdemir ve ark., 2012). Temel ihtiyaçların karşılanması sırasında yenidoğanın başvuracağı kişi, kendisiyle yakından ilgilenen kişidir ve bu kişi genellikle anne olmaktadır (Tüzün ve Sayar, 2006). Halbuki doğum öncesi dönemde ve doğum sürecinde babanın anneye destek olması, bebeği gördüğü an, babanın bebeğe bağlanmasına ve bebeğine daha çok ilgi göstermesine olanak sunmaktadır (Yavuzer, 2005). Temelde aile/bebek ilişkisine dayalı olan bağlanma süreci, gebelik, doğum ve doğum sonrası süreç olarak üç dönemde gelişmektedir ve bebeğin sağlıklı gelişimindeki anahtar rol ise anne ve babaya düşmektedir (Köse ve ark., 2013). Çocukluk gelişiminden yetişkinliğe doğru uzanan sürede, sağlıklı bağlanmanın oluşması önemsenmelidir. Bowlby'e göre bakım veren ile çocuk arasında kurulan güvenli bağlanma neticesinde ancak sağlıklı psikolojik gelişim mümkün olmaktadır (Tüzün ve Sayar, 2006).

Yenidoğan döneminde bağlanmayla eş zamanlı devam eden gelişim, erken çocukluk yıllarında zihinsel, sosyal/duygusal, dil ve fiziksel gelişim dönemlerinin kritik evrelerini de barındırmaktadır. Doğum öncesinden başlayarak yaşamın sonuna kadar devam eden gelişim, bir bütün olarak devam etmekte ve belirli zamanlarda farklı özellik ve hızla seyretmektedir (Demirci ve Kartal, 2012). Bu gelişim sürecinde bazı öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık ve algı gösterilen zaman dilimleri bulunmaktadır (Ummanel ve Dilek, 2016). Özellikle erken çocukluk yılları kritik evre olarak kabul edilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında gelişim için gereken nöral yollar bu dönemde oluşmakta ve ileriki öğrenmeler, davranış ve sağlık için gereken temeller atılmaktadır (Demirci ve Kartal, 2012). Özellikle erken çocukluk döneminde beyin gelişiminin önemine dikkat çekilmekte bu dönemde yapılacak müdahalelerin bilişsel gelişime olan olumlu etkisi sıklıkla vurgulanmaktadır. Çocuk yaşadığı çevreyi keşfettikçe, bakım verenler ile etkileşimde buldukça beyinde yeni nöron bağlantıları oluşmaktadır (Akdağ, 2015). Beynin en hızlı haliyle geliştiği ve bakım verenlerden gelen sevgi, uyarım ve rahatlığa karşılık sinirsel bağlantılar oluşmaktadır (Ghebreyesus, 2018). Oluşan bu nöron bağlantılar bebeğin ebeveynleri ve yakın çevresinden gelen uyarıcılar ile güçlenmekte ve kalıcı hale gelmektedir. İhmal edilen bebeklerde ise beyin yeterli gelişimi gösteremeyerek tüm bölgelerindeki gelişimini tamamlayamamaktadır (Akdağ, 2015). Bilişsel gelişimin yanı sıra yenidoğan dönemindeki motor hareketlerde bebeğin sağlıklı gelişimindeki kritiklerdendir. Bebek 0-1 yaş döneminde iki tür hareket göstermektedir. Biri kontrolsüz vücut hareketleri, diğeri ise refleksif hareketlerdir. Her iki tür eylemde bebeğin istemsiz kas hareketleridir; ancak bebeği istemli hareketlere yöneltecek hazırlıkların provalarıdır. Yürüme refleksi, bebeği yürümeye, yanağına dokununca kafasını çevirip emme hareketini göstermesi, beslenme sürecine birer hazırlıktır (Aral ve Baran, 2001). Yenidoğan refleksleri olarak geçen bu motor hareketler, kalıcı reflekslere dönüşürse bir beyin hasarı belirtisi olabileceği gerekçesiyle uygun vakitte kaybolması kritik etkiye sahiptir (Gander ve Gandiner, 2010). Bu dönem bakım verenlere çocuğun gelişimini işlevsel olarak geçirmesi ve desteklemesi açısından temel ve imkân oluşturmaktadır (Harjusola-Webb, Gatmaitan ve Lyons, 2013).

Bebeklik döneminin sona ermesiyle, öz bakım becerileri ve bağımsız hareket etme arzularının görüldüğü iki yaş itibariyle ilk çocukluk dönemi başlamaktadır (Ummanel ve Dilek, 2016). Bu dönemdeki çocuk, yürüme, konuşma, kendi varlığını etrafından ayrı olarak algılama ve gittikçe bağımsızlaşma yetilerini sergileme eğilimindedir. Yaşamın ikinci yılındaki motor ve dil gelişimindeki hız çocuğu bağımsızlaştırmaktadır (Yavuzer, 2005). Koşma, atlama, zıplama, sekme, yakalama, topa vurma gibi temel hareketler 2-6 yaşlar arasında kazanılmakta ve bu yaşlarda çocuk yeni ve karmaşık becerileri zamanla edinmiş olmaktadır (Aral ve Baran, 2001). 6 yaşın sonuna doğru ise çocuğun harekete dayalı motor gelişimi iyice yavaşlayarak azalmaktadır (Yavuzer, 2001). Temel hareketlerin kazanılması gibi evrensel davranışlar büyük oranda sinir- kas olgunlaşması gerektirmektedir (Gander ve Gandiner, 2010).

Dil gelişimi gibi evrensel kabul edilmeyen davranışlar ise temelde çevresel etmenlerden daha sıklıkla etkilenmektedir (Demirci ve Kartal, 2012). Dil gelişimi, insan ve toplumdan ayrıştırılamayacak ve bütün alanlarla ilişkisi bulunan bir olgudur (Aksan, 1998). Çocuklar, yaşamın ilk üç yılı gibi kısa bir zaman diliminde konuşma dilindeki temel ses, yapı ve işlevleri kazanır. Bebeklerin ilk anlaşılır sözcüklerini duymadan önceki bu dönem 'dil öncesi' olarak adlandırılır. Dil Öncesi dönemde, bebeğin ağlaması ilk evre olarak kabul edilmektedir ve doğumdan sonraki ilk 15 günde bebekler ağlama dışında çok az ses çıkarmaktadır (Gander ve Gandiner, 2010). Yenidoğanın ilk sesli iletişimi olan ağlama tonu ise ihtiyacına göre farklılıklar göstermektedir. Açlık ve ağrı ağlamaları yaşamın ilk haftalarından itibaren kolayca ayırt edilmektedir (Karacan, 2000). Zamanla dışkılama ağlaması da diğer ihtiyaç ağlamalarından ayırt edilir hale gelmekte ve çocuğun yüz ifadesi, mimikleri de dışkılama sırasındaki ağlamalara eşlik etmektedir (Sun ve Rugolotto, 2004). İkinci ayda bebekler agulama olarak isimlendirilen sesler çıkartır ve bu dil öncesi dönemin ikinci evresi kabul edilmektedir. İşitme engeli bulunan bebeklerin de agulama seslerini çıkartıyor olmaları, bu becerinin de doğuştan var olduğunu göstermektedir.

Üçüncü evre olarak bahsedilen cıvılda evresi, bebeklerin kültürlerinde var olan sesleri çıkarmaları, gerçek konuşma dilindeki cümleleri uzun dizgiler halinde tonlamalar kullanarak üretmelerini içermektedir. İşitemeyen bebekler de her ne kadar kendilerini ve çevredeki sesleri duyamıyor olsalar da bu evreye dahil olmaktadır; ancak bu noktadan sonra özel eğitim almadıktan sonra cıvılda evresinin ötesinde dil becerileri edinemezler ve zamanla ses vermeleri de azalma gösterebilmektedir (Gander ve Gandier, 2010). Okul öncesi yılları içinde barındıran gelişim süreci ise ‘temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönem’ olarak adlandırılmaktadır (Karacan, 2000). Çocuğun sahip olduğu sözcük dağarcığı, doğrudan duyduğu ya da çevresinden öğrendiği sözcüklerden meydana gelmektedir (Yavuzer, 2005). Çocuk tarafından genellikle kullanılan ilk kelimeler isimlerdir; zamirler ise sonraki dönemde ortaya çıkmaktadır (Karacan, 2000). Erken çocukluk döneminin dil gelişimi açısından önemli olduğu ve çeşitli sebeplerle çocuğun dil gelişiminin geri kalması durumunda yaşamın tüm alanlarının etkileneceği araştırmacılar tarafından ısrarla vurgulanmaktadır (Kol, 2011). Kritik bir etkiye sahip olan dil gelişimi için erken çocukluk dönemi yatırımları önemsenmelidir. Bu dönemde çocuklar, çevreyle etkileşim yolu, taklit, model alma gibi çeşitli süreçlerle dil becerilerini geliştirebilir (Kol, 2011). Çocuğun gelişen dil becerileri, toplumsal ve bilişsel gelişiminin artmasını da desteklemektedir (Gander ve Gandier, 2010).

Gelişim süreci içinde sevgi, zengin uyaranlar, ailenin tutarlı tutumları çocuğun gelişimini olumlu etkilerken, her türlü istismar ve ihmal de çocuğun uygun gelişimsel potansiyeline ulaşmasına mâni olmaktadır (Özmert, 2006). Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, gelişimsel sürecine destek olunması, ihmal ve istismardan korunmasında ise anne ve babalar en etkin kişiler olmaktadır. Çocuğun bu gelişim süreci içinde anne ve babaların ayrılmaz ikili olarak sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Günümüzde literatürde bağlanma üzerine yapılmış çeşitli araştırmalar incelendiğinde, bebeklerin anneleri ile kurduğu zengin ilişkiye dair olumlu sonuçlar yer almaktadır. Diğer taraftan babalarında bebekleri ile bağlanma ilişkileri kurdukları ve bu bağlanma örüntülerinin bebeklerin gelişimleri üzerinde kıymetli etkileri olduğu bulguları literatüre katkı sağlamaktadır (Anlıak, 2004). Sonuç olarak, anne ve babanın temelde çocuğa en elverişli gelişim olanağını sunması, çocuğun kendini geliştirmesi için gerekli koşulları oluşturması gerekmektedir (Öngider, 2013).

“Mockingbird Don’t Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor)” filmi, erken çocukluk yıllarında bakım şeklini ve bakım veren ilişkisini ortaya çıkarması ve erken çocukluk yıllarındaki gelişimsel takibin önemini ortaya koyması açısından önemlidir. Diğer bir yandan filmde erken çocukluk döneminde kazanılması beklenen becerilerin ilerleyen gelişim seyri içinde telafisi olmayacak gelişimsel geriliklere yol açtığı, oluşan bu geriliklere özel eğitim kapsamındaki bireyselleştirilmiş eğitim yöntemleriyle müdahale edilişi ve bu eğitim sürecinde çoğu zaman kritik evrelerin geçirilmesine bağlı olarak eğitimin yetersizliği de ele alınmıştır. Bununla birlikte beslenme, temizlik gibi temel ihtiyaçların karşılanması, bu ihtiyaçların nasıl bir etkileşim ile karşılandığı ve bebeğin ihtiyaçlarını gidermekten sorumlu kişinin hem kendi psikolojik sağlığı hem de bakım verdiği bebekle kurduğu bağlanma ilişkisi birçok alanı ilgilendirecek önemli sonuçları ortaya koymaktadır. Bu önem ışığında filmin, multi disiplinler alanlar tarafından incelenmesiyle alana farklı bakış açısı katacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak erken çocukluk yıllarının çocuğun tüm gelişim alanları için kritik bir etkiye sahip olduğu ve çocukla etkileşimde bulunan kişi, ebeveynler dahi olsa çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilecek tutum ve inançlara sahip olabilecekleri gerekçeleriyle filmin özel eğitim alanı bakış açısıyla analiz edilmesi gerekli görülmüştür.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, “Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor” filmini özel eğitim alanı açısından incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman analizi yöntemi, incelenmesi hedeflenen olgularla ilgili yazılı materyaller, film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemelerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.1. İşlem

“Mockingbird Don’t Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor)” filmi detaylı bir şekilde incelenmiş ve filmdeki Katie karakterinin büyüdüğü çevrenin ve ebeveynlerinin yaklaşımının erken çocukluk gelişiminde bağlanma ve kritik dönemin önemine göre analiz edilebileceği öngörülmüştür. Filmin analizi yapılırken “kuşlar artık şarkı söylemiyor” filmini özel eğitim alanı açısından incelemek amacıyla araştırmacı tarafından iki kez en başından sonuna kadar izlenip ilgili sahneler karar verilmiştir. Sonrasında özel eğitim alanında bağlanmanın ve erken çocukluk evresindeki kritik dönemlerin öğrenme ve gelişim süreci üzerindeki etkisiyle ilişkili olabileceği

düşünülen ilgili sahneler beş kez daha izlenip deşifre edilmiştir. Deşifre edilen sahneler analiz sürecine dâhil edilmiş ve söz konusu erken çocukluk yıllarında bağlanma ve kritik dönemi ortaya koyan sahnelerden örnekler verilerek analiz süreci tamamlanmıştır. Yapılan nitel araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik aşamaları için uzman incelemesine başvurulmuştur. Uzman incelemesi, nitel araştırmaların geçerli ve tutarlı olmasını sağlamak amacıyla sıklıkla kullanılan stratejilerden biridir. Konu hakkında detaylı bilgiye sahip olan uzmanın araştırmayı farklı açıdan değerlendirerek araştırmacıya geri bildirimlerde bulunması, araştırmanın daha nitelikli hale gelmesine imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan bu araştırmada konu hakkında yeterli bilgisi olan alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından gerekli değerlendirmeler yapılmış ve geri bildirimler ışığında araştırmanın çeşitli bölümleri şekillenmiştir.

2.2. “Mockingbird Don’t Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor)” Filminin Künyesi

Tablo 1’de “Mockingbird Don’t Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor)” filminin demografik bilgilerine ve konusuna yer verilmiştir (Wikipedia, 2001):

Tablo 1. “Mockingbird Don’t Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor)” Filminin Künyesi

Filmle İlgili Demografik Bilgiler	
Uyarlama:	Gerçek Hayat
Yapım Yılı:	4 Mayıs 2001
Oyuncular	Melissa Errico (Sandra Tannen) Joe Regalbuto (Dr. Norm Glazer) Sean Young (Dr. Judy Bingham) Michael Lerner (Dr. Stan York) Kim Darby (Louise Standon) Tarra Steele (Katie) Laurie O'Brien (Beverly Glazer) Ed Brigadier (Bay Manning) Sharon Madden (Bayan Manning) Jack Betts (Wes Standon) Ben Messmer (Rob) Lora Anne Criswell (Colleen) Michael Azria (Billy Standon) Josh Boyd (Johnathen Glazer) Bryn Larsen (Rachel Glazer)
Tür	Drama
Yayın Dili	İngilizce
Ülke	ABD
Süre	98 dakika

Dizinin Konusu

Gerçek hayattan yola çıkarak sinemaya uyarlanan film, Katie adında 13 yaşındaki kızın yaşamını ele almaktadır. Bebekliğinden 13 yaşına kadar kilitli kapısı olan ve gazete kâğıtlarıyla kaplanan camların arasından sızan bir damla güneş ışığıyla aydınlanan bir odada hareketsiz, sessiz ve yalnızlığa mahkûm bir hayat sürmüştür. Bedensel hiçbir yetersizliği bulunmamasına rağmen en temel ihtiyaçlarının giderilmesinde babasına bağımlı olmak zorunda bırakılmıştır. Kate’in 13 yaşına kadar aynı kumaş parçasını giydiği; elleri, yüzü ve bedeninin kir içinde olduğu filmin ilk iki dakikasında gösterilmektedir. Kate’in annesinin psikolojik ve fiziksel şiddet görüyor olması kızına yardım etmesini uzun bir süre engellemiştir. Aile içindeki rolü bastırılmış olan annenin Katie’e ihtiyacı olan sevgiyi, şefkati vermek için yaklaşması pek mümkün olmamıştır. 1970 yılında annesinin ve abisinin evden kaçıp sosyal hizmetlere başvurmasıyla halk bu durumu öğrenmiş ve zayıflıktan bitap düşen Katie, Los Angeles’ta bir hastaneye yatırılmıştır. Kendisine çevresi tarafından “vahşi kız” olarak hitap edilen Katie, ona öğretilmeyen dili

konuşamamaktadır. Hastaneye yatırıldıktan sonra dış dünyanın kapısını aralar. Ancak doktorlar ve uzmanlar tarafından da para ve kariyer uğruna kullanılır. Katie uzman, öğretmen, anne ve koruyucu ailelerle birlikte sürekli değişen bir hayatı deneyimlemeye başlar.

Öğretmen Judy'nin Katie'yi hastaneden alıp evine getirmesiyle Katie'nin göçebe hayatı başlar. Kendisi bir terapist olan Dr. Norman ile çocuk gelişimci eşi, Katie'yi evlat edinirken mesleki gelişimlerini göz önüne almış ve Katie'yi araştırmalarının deneme tahtası olarak görmüşlerdir. Araştırma başarıya ulaşmadığında, Katie evden gönderilmektedir. Katie başlangıçta kendisine gösterilen bu yoğun ilgi karşısında yıllardır içinde bulunduğu yalnızlıktan kurtulmuş, sevildiğini hissetmiş, insanlara güvenmeyi öğrenmiştir. Dr. Norman'ın evinden annesinin evine getirildiğinde Katie'in oldukça üzgündür ve Doktorun gitmesiyle bir kez daha terkedildiğini anlayan Katie, gözyaşlarıyla üzüntüsünü ifade etmiştir. Yaşamına dair hiçbir kararı kendisi alamadığı gibi, hayatını etkileyen değişiklikler Katie'in duyguları hiçe sayılarak alınmaktadır. Katie'den bilmediği kendisine öğretilmeyen becerilere sahip olması, evin içerisinde tükürmemesi, toplum içinde mahrem yerlerine dokunmaması istenmektedir. Bilmediklerinden ötürü suçlu bulunmak Katie için oldukça yaralayıcıdır. Katie'in gelişebileceğine inanmayan ve onu istemeyen bir annesinin oluşu Katie'i duygusal çöküşlere itmiştir.

Katie'i yeni evlat edinen dindar ailenin kuralları ve aile yapısı çok farklıdır. Ancak Katie bu farklılığı algılayabilecek bilişsel yeterlilikte değildir. Katie yeni ailesindeki işitme engelli kız kardeşiyle işaret dilini kullanarak konuşmaktadır. İki kız kardeş akıcı bir biçimde işaret dili kullanmaktadır. Ancak anne ve babaları işaret dilini anlamadıkları için kullanmamalarını söylemekte ve onları sert bir dille uyararak sözel dil ile konuşmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Katie'in annesi Louis ve Sandra'nın son karşılaşmasında Louis kızının bilimsel bir proje olarak görüldüğünü belirtmiştir. Katie kilitli odasından çıkarıldığında tüm medyanın odağı olmuş pek çok doktor için kariyer basamaklarını hızla tırmandıracak araştırma konusu olarak görülmüştür. Sandra çalışmalarını önemseyen, elbette ki kariyerini düşünen genç bir araştırmacıydı. Ancak Katie ile olan ilişkilerinin derinine inildiğinde yoğun bir bağlılık görülmektedir. Hiç kimse tarafından sevilmeyen, annesinin bile istemediği Katie'e kıymet veren kişi olan Sandra, en başından itibaren Katie'in sevgiye, aileye ihtiyacı olduğunu savunmuş, onunla bazen annesi bazen öğretmeni olup ona ihtiyacı olan anlayışı göstermiştir. Sandra bu ilgiyi Katie'e sağlamaya çalışırken, aynı zamanda onun pek çok ev ve aile değiştirmesine de kayıtsız kalmıştır.

Her ayrıldığı evden gözyaşlarıyla ayrılan Katie'nin her defasında yeniden terk edildiğini hissetmesi, yaşadığı hayal kırıklıkları öğrenme süreçlerini de olumsuz yönde etkilemiştir. Hiçbir ev sahibi tarafından bir evlat olarak sahiplenilmemiş, duygusal yoksunluğunu azaltacak bir adım atılmamıştır. Kalbinde oluşan derin yaraları görmek istemeyen geçici anne babalar, Katie'nin zihninde benzer izler bırakarak onu bir sonraki 'sahibine' göndermiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde "Mockingbird Don't Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor)" filminin bağlanmanın ve kritik dönemin öğrenme ve gelişim süreci üzerindeki etkisi erken çocukluk kavramları açısından ilişkili olabileceği düşünülen sahnelerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Bağlanma

Aile ortamı ve ebeveynlerin çocukla ilişkisi, tutumları, davranışları gibi faktörler çocuğun gelişimi ve hayatı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Erken çocukluk yıllarında ebeveyni tarafından sergilenen tutum ve davranışlar neticesinde bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişim süreçleri etkilenmektedir (Kasuto, 2005). Erken çocuklukta temeli atılan sağlıklı bağlanmanın gelişim süreci üzerindeki etkisi önceki bölümde bahsedilmiştir. Katie karakterinin bebeklikten 13 yaşına kadar büyüdüğü ortamın, evrenin ve ebeveynlerinin sağlıklı bağlanmanın gerçekleşmesine neden olacak fırsatları vermedikleri görülmektedir. Filmin ilk iki dakikasında Katie'nin bebeklikten 13 yaşına kadar ışık geçirmeyen odada sandalye üzerinde kolları bağlı olarak gerçekleşen gelişim süreci gösterilmektedir.

Filmin ilk iki dakikasında oyuncuların isimleri siyah zemin üzerinde beyaz puntolu olarak gösterilmektedir. Oyuncu isimlerinin gösterilmesi süresince aralarda Katie'nin bebeklik, çocukluk ve son olarak 13 yaşındaki halinin kayıtlarıyla beraber penceresi gazete kağıtlarıyla kapatılmış olan içerisinde bir sandalye, bir kafes şeklinde yatak ve birkaç plastik kovanın olduğu odası gösterilmektedir. Yaş dönemlerinin gösterildiği tüm sahnelerde Katie, sandalyeye oturtulmuş ve kolları bağlı şekilde durmaktadır. Üzerinde incecik bir bez parçası kıyafet görevi görmekte, yüzü, başı ve üzeri yemek atıkları ve kir içerisindedir. (00'.00'' - 02'00'') Her yavrunun ihtiyacı olan

bağlanma için, annenin bebeğine dokunması, onu sevmesi, okşaması, onun gözlerinin içine bakıp gülümsemesi, ona sarılması duygusal bir bağ kurması gerekmektedir.

Harly Harlow'un teorisine göre beslenme dışında sevgi, şefkat, yumuşaklık gibi faktörlere bağlı olarak da bağlanmanın geliştiği ifade edilir. Farklı anne figürleri ile bağlanma davranışını ve oluşumunu incelediği, kafaları tahtadan olan biri tel diğeri sünger ve havludan yapılmış iki anne maymun ile sonrasında hareket eden ve hareket etmeyen anne maymunlarla çalışmalar yürütmüştür. Çalışmalar sonucunda bağlanmanın fiziksel yakınlık kurmayla beraber yaşamda var olmak ve korunma duygusunu sağlamak olduğunu açığa çıkarmıştır (Bulut-Pedük, 2019).

Sandra: Louis! Umarım Katie'i bir enstitüye yollama gibi bir fikrin yoktur.

Louis: Başka seçeneğim olduğunu sanmıyorum. Sürekli yeni sildiğim yere tükürüyor. Kapılara pencerelere ve sürekli mahrem yerlerinde elleri geziyor. Asla bir şey öğrenemeyecek.

Sandra: Doğru bu konuda yetersiz.

Louis: Tanrım onunla nasıl baş edebilirim ki ben. Onun bir sürü problemi var ve bu problemlerin neler olduğunu asla bilmiyorum.

Sandra: Katie gibi bir çocuğu asla enstitüye vermemelisin. Onun için çok vahşi ve duygusuzca olur. Onun sevgiyi ihtiyacı var. Bir aileye. (67' 15'' - 68'32'')

Filmde Sandra, Katie'nin annesi Louis'in kızının problemlerini dile getirerek enstitüye kapatma düşüncesini anlayınca buna karşı çıkıyor. Asıl ihtiyacı olan şeyin sıcak ve sevgi dolu bir yuva olduğunu anlatmaya çalışıyor. Sevgi dolu bir ortamın ona daha iyi geleceğine ve mutlu olacağına inanıyor. Katie'nin babası tarafından küçük yaştan itibaren hücre gibi bir odada büyütülmesi ve sadece beslenme ihtiyacının karşılanması sevgi ve sıcaklık ihtiyacının karşılanmamasına neden olmuştur. Gelişim psikologları uzun yıllar bebeğin bağlanacağı kişinin, kendisini doyuran kişi olacağını düşünmüşlerdir. Ancak; 1971 yılında Harry Harlow'un maymunlarla yaptığı bir çalışmanın neticesinde bebeklerin sadece sütle yaşayamayacağını ve karnını doyurmayla bağlanmanın oluşmadığını, bu bağın ancak anne ve bebeğin yakın bedensel temas kurmasıyla oluşabileceğini ortaya koymuştur.

3.2. Kritik Dönem

Erken çocukluk döneminin ilk yıllarında beyin gelişimi çok hızlıdır. Bu süreçte meydana gelebilecek hastalıklar, kazalar, ebeveynlerin ihmali ve istismarı çocuğun mevcut gelişimi üzerinde yıkıcı etkiler ve kalıcı izler bırakmaktadır (DeBellis, Hooper, Spratt ve Wooley, 2009). Çocukların maddi gelir için çalıştırılması ebeveyn yokluğu veya bakım yetersizliği, sokakta yaşaması, ihmal ve istismara uğraması, başka bir ülkeye göç etmesi, teknoloji bağımlısı olması gibi durumlar erken çocukluk döneminde çocuk için risk oluşturmakta veya özel gereksinimli olmasına neden olabilmektedir (Ayyıldız, 2019). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocuklarıyla uygun bir şekilde ilgilenmesi ilerleyen süreçteki yaşamında sosyal, bilişsel, duygusal, fiziksel ve dil gelişimi olarak ne kadar sağlıklı bir birey olacağını belirlemede etkindir (Bee ve Boyd, 2009'dan aktaran Ayyıldız, 2018). Aşağıda alanyazınla ilgili olduğu düşünülen film kesitlerine yer verilmiştir.

Sandra: Piyano çalıyor.

Katie: Eski yaşamını hatırlıyor. Babasının ona vurduğu sahneleri zihninde canlandırıyor ve ağlıyor.

Sandra: Katie'nin ağladığını görünce piyano çalmayı bırakıyor ve Ne oldu Katie? diye soruyor.

Katie: Korkmuş bir ifadeyle ellerini yüzüne kapatıp ağlamaya devam ediyor.

Sandra: Korkma, sana asla zarar vermem diyor.

Bir sonraki gün Sandra, Katie ve annesi Louis sahilde otuyorlar. Katie ise kum ve su dalgalarıyla eğleniyor.

Sandra: West (Katie'nin babası) despot bir adamdı. Katie, dün anlatmaya çalıştı. Kendi kelimeleriyle şöyle dedi. Baba büyük çubukla vuruyor. Kocanız bunu neden yapıyordu?

Louis: West güdültüden pek hoşlanmazdı. Bu yüzden çocukları da sevmezdi ve Katie biraz yaramazdı bazen.

Sandra: Güdültü mü yapardı?

Louis: Evet ve West bir gün eve elinde kalın bir sopayla geldi ve evin bir köşesinde onu dövdü.

Sandra: Ne kadar döverdi?

Katie: Çok sık değil. Gürültü yaptığında dövmekle kalmazdı. Hırlardı köpek gibi. (54' 05'' - 57'06'')

Filmde Katie'nin ebeveynleri tarafından istismar ve ihmale uğraması tüm gelişim alanlarını etkilemiştir. Fiziksel olarak yürümekte, koşmakta ve merdiven çıkmakta zorlanmaktadır. Katie, tüm gelişim alanlarında yetersizlikler yaşasa da uzmanların üzerinde durduğu, önemli buldukları konu dil gelişimi olmuştur. Uzmanların ve doktorların üzerinde durduğu dil gelişimiyle ilgili filmde kesitler:

Dr. Stan: "Birkaç renk bildiği söyleniyormuş. Bir de "anne" dediğini duymuş galiba ama belli belirsiz konuşuyormuş. Bir ara ben de "anne" dediğini duydum ama sustu tek kelime konuşmadı.

Sandra: 14 yaşında doğru mu? Çok kritik dönemde bazı şeyleri yaşamış. Lenneberg'in teorisini düşün. Bu yaşa kadar konuşmayan çocuklar bundan sonra hiç konuşamazlar.

Dr. Norm: Bana kalırsa henüz ergenlik çağını geçmiş değil anlayacağın bu teori doğru olsa bile konuşmak için hala zaman var diyorum pes etmeyelim." (11'05'' - 11'40'').

Dr. Stan: "Ağızındaki tam çiğnemedi yutuyor. Bir süre lokmayı ağızında evirip çevirdikten sonra yutuyor." (15'05'' - 15'10'').

Sandra: "Konuşmasındaki sorunun ailesinden kaynaklandığını düşünüyorum. Çocuklar doğduklarında dilin lengüistik yapısı bellidir. Zamanla bunu geliştirmeleri gerekir. Katie'nin ailesi onu soyutlamış." (31'45'' - 31'57'').

Sandra: "Seviyeyi aşamıyor. Sanırım yöntem onda işe yaramıyor. Yani kelime bilgisi var ama istenilen seviyede değil. Yaşıtlarının seviyesine bir türlü ulaşamıyor ne yazık ki. Öğrendiği kelimelerle gramer yapısına uygun bir türlü cümle kuramıyor. Gramer yapısı gelişmiyor. "Dikiş dikmesini severim yerine dikiş dikmek beni sever." diyor. Sürekli aynı şeyleri yapıyor. Kurduğu cümlelerle anlatmak istedikleri farklı." (60'00'' - 61'07'').

Dil gelişimiyle ilgili yer verilen kesitler incelendiğinde yapılan müdahalelere rağmen Katie'nin bir yetişkin gibi kendini ifade edemediği görülmektedir. Kelime bilgisinin ve gramer yapısının beklenenin altında olduğu vurgulanmıştır. Dilin gramer kuralları 'İlk Gramer Evresi' ile 2-3 yaşlarında kazanılmaya başlanmaktadır. Çocukların kelime dağarcıkları zenginleştikçe kurdukları cümleler de çeşitlenmektedir. 4 yaşa gelindiğinde kişi zamirleri, iyelik/çoğul eklerini öğrenir, 5 yaşta zengin bir sözcük hazinesi ile neden/nasıl sorularına yanıt verebilirler. Bebeğin ana dilinin yapısı, bebeğe bakım veren yakın çevresindekilerin kullandığı dil ile şekillenir. Kritik dönemlerde aksamalar olduğunda dilde telafi edilmesi güç yetersizlikler görülebilmektedir (Demirezen, 2003). Katie kendisine öğretilen kelime ve cümleleri tekrarlıyor zaman zaman bağlamına uygun olarak kullanıyor olabilir. Ancak erken çocukluk döneminde dile ve bilişsel becerilere dair deneyimlerin azlığı dili gramer yapısına uygun biçimde kullanmasını engellemektedir. Yapılan çalışmaların sonucunda yaşlılarının seviyesinde sözcük dağarcığının olmaması, kendini ifade etmede zorlanması ve dili gramer kurallarına uygun olarak kullanamaması dil ediniminde kritik evrelerin önemini vurgulamaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulguları incelendiğinde. "Mockingbird Don't Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor)" filminin erken çocukluk döneminde kritik dönemlerin, uygun müdahalelerin çocuğa sunulmasına hizmet eden erken çocukluk özel eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanları ve ileriki yaşantısı üzerinde şekillendirici etkisi olduğu gönü göstermiştir. Katie'nin ebeveynleriyle sağlıklı bir bağlanma gerçekleştirilememesi sadece dil gelişimini değil fiziksel, sosyal, kişilik gelişimi gibi birçok alanda direnç göstermesine neden olmuştur. Alanyazın incelendiğinde çocuğun ebeveynleriyle kurmuş olduğu güvenli bağın yaşam boyu etkisini sürdüreceği ifade edilmiştir (Tüzün ve Sayar, 2006).

Katie, gelişim dönemlerinin tüm kritik evrelerini, ışık almayan odada ve sandalyeye kolları bağlı oturtularak karşılamıştır. Fiziksel gelişimine katkıda bulunacak büyük-küçük kas becerilerini geliştirmesine hizmet edecek bir ortam ve çevre sunulmamıştır. Dil gelişimini hızlandıracak zengin uyaranlardan yoksun bırakılmıştır. Beynin en hızlı sürede gelişimini tamamladığı erken dönemde ebeveynleri tarafından istismar ve ihmale uğraması tüm gelişim alanlarında yetersizlikler yaşamasına yol açmıştır. Bununla ilgili alanyazın incelendiğinde beynin en hızlı haliyle geliştiği dönemde bakım verenlerden gelen sevginin, uyarımın ve rahatlığın sinirsel bağlantıların daha hızlı ve güçlü oluşmasına yol açtığı; tam tersi bir durumda ise beynin gelişimini yeteri kadar tamamlamadığını ve bu durumun tüm gelişim alanlarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Akdağ, 2015; Ghebreyesus, 2018).

Filmde 13 yaşında olan Katie'ye yapılan tüm müdahalelere rağmen dil gelişiminin beklenenin altında olduğu ve dili gramer kuralına uygun olarak konuşmadığı üzerinde durulmaktadır. Dilbilimci Porzig'e göre, bir dilin konuşuluyor kabul edilmesi için gramer ve sözlükle ifade edilebilecek telaffuz şeklinin iyi bilinmesi ve bu dilbilgisi kurallarına uygun olarak söyleyişi sürdürmek gerekmektedir (Porzig, 1986). Kişilerin doğuştan getirdiği dil kapasiteleri beyinle ilgilidir ve konuşma, beyindeki Broca ve Wernick alanlarında denetlenmektedir. Beyindeki Broca alanı, konuşma seslerini ayırt ederken, Wernick alanı ise dili her türlü ifade şekliyle anlama yeteneğini yönetmektedir. Wernick alanındaki herhangi bir incinme ise dil becerilerini aksatmaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Filmde Katie'nin dili gramer yapısına uygun kullanamamasının nedeni erken çocuklukta, dil gelişimindeki kritik dönemin atlanması, dil becerilerinin kazanılması ve gelişmesinde etkisi bulunan sevgi, ilgi, zengin uyaran gibi çevresel desteği görmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Dil, belirli evre ve zamanla kazanılan kurallar bütünüdür (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Çocuk çevreyle etkileşim kurma, taklit, model alma gibi yatırımların zamanında kendisine sağlanması sonucunda da dili kazanmaktadır (Kol, 2011). Filmde Katie'ye erken çocukluk dönemini işlevsel olarak geçirmesi ve desteklenmesi açısından ebeveynlerinin imkân sunmadığı görülmektedir. Halbuki dil gelişiminin ortaya çıkışına ilişkin görüşlerden biri olan Davranışçı Yaklaşım'a göre, anne veya çocuğun bakımında önemli görülen kişilerin etkileşimleri çocuk tarafından zamanla dile dönüştürülür ve ödül/ceza gibi pekiştiriciler ile dil gelişimi desteklenir ve sonucunda konuşma şekillenir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Filmde de Katie'nin dil gelişimi için gerekli olan bakım verenlerden gelen uyaran, etkileşime dayalı iletişimin sınırlı olduğu görülmektedir. Dilin en hızlı geliştiği dönem 0-3 yaşlar arasındadır. Doğumdan 6 yaşına kadar dinleme, konuşma, okuma/yazma gibi dil gelişim kademelerinin ise 6 yaşına kadar olan sürede gerçekleştiği kabul görülmektedir (Yapıcı, 2004). Dilin öğrenilmesine ilişkin yapılan çalışmalar çoğunlukla erken çocukluk dönemini işaret etmektedir. Araştırmacıların görüşlerine göre, çocukların 4 yaşın sonuna kadar dil gelişimini tamamladıkları ve dilin otomatik bir kurguya dönüştüğü, bu vakitten sonra öğrenilenlerin ise önceden öğrenilmiş dil özelliklerine göre biçimlendiği ifade edilmektedir (Yılmaz, 1974'ten akt. Yapıcı, 2004). Dilin inceliklerinin öğrenilmesi ve dil kullanma ustalığının gelişmesinin 5 ile 10 yaşları arasında olduğu kabul edilmektedir (Yapıcı, 2004). Filmde Katie, esareten kurtulduğunda 13 yaşındaydı ve sonraki eğitimleri boyunca da dili gramer yapısına uygun olarak kullanma ustalığına erişememişti.

Bebeklerin dünyaya geldikleri andan itibaren dil gelişiminde evrensel olduğu kabul edilen dil öncesi dönem gelişim süreçlerinden geçtikleri bildirilmektedir. Evrensel aşamaların tamamlanmasının ardından her çocuk kendi yaşadığı ortama ait dilinin gramer yapısına uygun dili kullanmaya başlar (Kol, 2011). Dil gelişim seyri içinde 9-18 aylarda sentaks (cümle) düzeyinde, 18-36. aylarda semantik (anlam) düzeyde dil gelişimi sağlanır. Çocuğun 18-36 aylarda kazanması beklenen semantik kategorinin gelişimi, doğrudan bilişsel gelişim ve kelime gelişimiyle alakalıdır. Sentaks düzey ise kelimelerin yan yana gelişi, kelimelerin diziliş kuralı ve kelimelerdeki anlam farklılıklarının çocuk tarafından ayırt edilebilmesini içermektedir. Örneğin "Çocuk köpeği arıyor." ve "Köpek çocuğu arıyor." cümlelerindeki anlamsal farklılığın ayırt edilebilmesi durumudur (Karacan, 2000). Filmde sıklıkla dil gelişim seyri içinde Katie'nin gramere uygun dili kullanma becerisindeki yoksunluğa ve bu beceriyi edinmedeki güçlüğüne yer verilmiştir. "Seviyeyi aşamıyor. Sanırım yöntem onda işe yaramıyor. Yani kelime bilgisi var ama istenilen seviyede değil. Yaşıtlarının seviyesine bir türlü ulaşamıyor ne yazık ki. Öğrendiği kelimelerle gramer yapısına uygun bir türlü cümle kuramıyor. Gramer yapısı gelişmiyor." Repliğinde dil gelişim seyri içinde 9 ve 18. aylarda kazanılması beklenen evrelerin 13 yaşına gelmiş Katie ile bir türlü telafi edilemediği bilgisine yer verilmiştir. Ayrıca "Dikiş dikmesini severim yerine dikiş dikmek beni sever." diyor. Sürekli aynı şeyleri yapıyor. Kurduğu cümlelerle anlatmak istedikleri farklı." repliğinde de Katie'nin zamirleri kullanmadaki zorluğu açıkça anlaşılmaktadır. Dil gelişim aşamalarında çocukların ilk kelimeleri isimlerden meydana gelmektedir. İsimlerin ardından fiiller, sıfatlar, edatlar gelmektedir ve en son aşamada zamirlerin kullanımı görülmektedir (Kol, 2011). Zamirlerin kullanılması çoğunlukla çocuklar için daha karmaşık bir beceridir. Konuşma dilinde sıklıkla zamirlerin karıştırıldığı cümlelerin kullanılıyor olması ifade edici dil becerilerindeki bozukluk belirtilerindedir (Karadeniz, 2013).

Bu araştırmada çocuğun gelişim sürecinde etkili olan tüm kritik evreler ve "Mockingbird Don't Sing (Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor)" filminin tüm sahneleri ele alınmamıştır. Filmde erken çocukluk döneminde bağlanma ve kritik dönemin önemine örnek oluşturulabilecek sahneler analiz edilmiştir. Bununla birlikte analizler yapılırken Katie karakterine odaklanılmıştır. Filmde yer alan diğer karakterlerin yaşamları da analiz edilebilir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda bağlanma stilleri, kritik dönemin tüm evreleri gibi alanlar incelemelere dâhil edilebilir.

Bu film ve benzer filmler özel eğitim bölümü dışında çocuk gelişimi, psikoloji, gölge öğreticilik gibi bölümlerde eğitim gören öğrencilere izletilebilir. Bu tür analizlerin öğrenciler tarafından yapılması erken çocukluk gelişiminin önemi, bir gelişim alanındaki aksaklığın diğer gelişim alanları üzerindeki etkisi ve kritik dönemin ne düzeyde önemli olduğu noktasında farklı bir bakış açısı kazandırması ve farkındalık oluşturması açısından katkısı olacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 97-100.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Anliak, Ş. (2004). Okulöncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 25-33.
- Ainsworth, M., D., S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333- 341. doi: 10.1037/0003-066X.46.4.333
- Aral, N., & Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Ayyıldız, E. (2018). Erken çocuklukta özel eğitim/müdahale nedenleri. Y. Fazlıoğlu ve H. Şengül-Erdem (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitim* (ss. 187-218). Ankara: Vize Akademik.
- Çalışır, M. (2009). Yetişkin bağlanma kuramı ve duygulanım düzenleme stratejilerinin depresyonla ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 240- 255.
- Dağabakan F., Ö., & Dağabakan D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim*, 36(174), 155-161.
- DeBellis, M. D., Hooper, S. R., Spratt, E. G., & Woolley, D. P. (2009). Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15, 868-878. doi: 10.1017/S1355617709990464.
- Demirci, A., & Kartal, M. (2012). Çocukluk dönemine ait önemli bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi. *Turkish Family Physician*, 3(4), 1-6.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Erbay, E. (2009). *Çocuk hakları*. E-kitap.
- Ghebreyesus, T. A. (2018). Placing nurturing care at the centre of global initiatives to improve child health and development. *Early Childhood Matters*, 1-4.
- Gander, M., J., & Gardiner, H., W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (7. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- İlaslan, Ö. (2009). *Çocukların bağlanma davranışlarının özlük nitelikleri ve anne bağlanma stillerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268.
- Karadeniz, H. K. (2013). *Otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karakaş, B., & Çevik, Ö. Ç., (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Kasuto, S. (2005). *Özel anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargıları ile annenin sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırbaç, E. (2017). *Çocuk istismarı ve ihmalinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21.

- Köse, D., Çınar, D., & Altınkaynak, S. (2013). Yenidoğanın anne ve baba ile bağlanma süreci. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 22(6), 239- 245.
- Kurt, S. L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 99-127. doi: 10.21560/spcd.28915
- Maltepe Üniversitesi. (2021). *Birleşmiş milletler çocuk hakları bildirgesi*. Erişim Adresi: <https://www.maltepe.edu.tr/Content/Media/CkEditor/29042020025606457-cocukhaklari.pdf>
- Öngider, N. (2013). Anne- baba ile okulöncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özdemir, O., Özdemir, G. P., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 4(4), 566-589.
- Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi- III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi* 49, 256-273.
- Porzig, W. (1986). *Dil denen mucize II* (Çev. Vural ÜLKÜ). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Sun, M., & Rugolotto, S. (2004). Assisted infant toilet training in a western family setting. *Development and Behavioral Pediatrics*, 25(2), 99-101. doi: 10.1097/00004703-200404000-00004.
- Ummanel, A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 36-52). Ankara: Pegem Akademi.
- UNİCEF. (2021). *Çocuk hakları sözleşmesi*. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 1303-5134.
- Yavuzer, H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi* (21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı* (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

6. EXTENDED ABSTRACT

This study has been discussed in order to present a different perspective to the critical stages in the development of the child by associating the film, which was adapted from real life and released in 2001, with the field of special education. For this purpose, the effect of other characters on Katie character in the movie was tried to be analyzed in terms of special education in early childhood. Scenes that are thought to be related to attachment and the critical period are tried to be explained by referring to the importance of early childhood development.

The movie "Mockingbird Don't Sing (Birds Don't Sing Anymore)" requires that the early childhood years be examined by multidisciplinary fields in terms of revealing the care style and caregiver relationship and revealing the importance of developmental follow-up in early childhood years. So much so that meeting the basic needs such as nutrition and cleaning, how these needs are met, and the psychological health of the person responsible for meeting the needs of the baby, as well as the bonding relationship that he establishes with the baby he cares, has resulted in many areas. It is also discussed that the skills expected to be acquired in early childhood cause developmental delays that cannot be compensated in the course of development, the intervention of these retardations with individualized education methods within the scope of special education, and the inadequacy of education due to the passing of critical stages in this education process. As a result, it was deemed necessary to analyze the film on the grounds that the early childhood years have a critical effect on all developmental areas of the child and that the person interacting with the child, even the parents, may have attitudes and beliefs that may negatively affect the child's development.

In the study, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. Qualitative research is a research method in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in their natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2018). The document analysis

method includes the analysis of visual materials such as written materials, films, videos and photographs related to the cases that are aimed to be examined (Yıldırım & Şimşek, 2018).

When the research findings are examined. It has been seen that the movie "Mockingbird Don't Sing (Birds Don't Sing Anymore)" has a shaping effect on all developmental areas and future life of the child, with early childhood special education serving to present critical periods and appropriate interventions to the child in early childhood. Katie's inability to establish a healthy bond with her parents caused her resistance not only in language development but also in many areas such as physical, social and personality development. When the literature is examined, it is emphasized that the bond established by the child with his parents will continue throughout his life (Sayar & Tüzün, 2006).

Katie met all the critical stages of her developmental stages in the darkened room, sitting in a chair with her arms folded. An environment and environment that will serve to develop large-small muscle skills that will contribute to his physical development has not been provided. It is deprived of rich stimuli that will accelerate language development. Abuse and neglect by the parents in the early period, when the brain's development is completed in the fastest time, has led to inadequacies in all developmental areas. When the relevant literature is examined, it is stated that the love, stimulation and comfort from caregivers during the period when the brain develops in its fastest state led to faster and stronger neural connections; In the opposite case, it was revealed that the brain could not complete its development sufficiently and this situation negatively affected all developmental areas (Akdağ, 2015; Ghebreyesus, 2018).

In the movie, it is emphasized that despite all the interventions made to Katie, who is 13 years old, her language development is below expectations and she cannot speak the language in accordance with the grammatical rules. According to the linguist Porzig, in order for a language to be considered spoken, it is necessary to know the pronunciation that can be expressed with grammar and a dictionary, and to continue the conversation in accordance with these grammatical rules (Porzig, 1986). The innate language capacities of people are related to the brain and speech is controlled in the Broca and Wernick areas of the brain. Broca's area in the brain distinguishes speech sounds, while Wernick's area manages the ability to understand language in all forms of expression. Any injury in the Wernick area hinders language skills (Dağabakan & Dağabakan, 2007).

In this research, all the critical stages that are effective in the development process of the child and all the scenes of the movie "Mockingbird Don't Sing (Birds Don't Sing Anymore)" were not discussed. Scenes in the movie that can be exemplary of the importance of attachment, critical period and early childhood are analyzed. However, the analysis focused on the character of Katie. The lives of other characters in the movie can also be analyzed. In future studies, areas such as attachment styles and all phases of the critical period can be included in the studies.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 24.12.2021 Kabul/Accepted: 25.01.2022

OTİZM VE OYUN TERAPİSİ

Zehra KURŞUN¹

Özet

Otizmlili bireylerde yoğun eğitim programlarının uygulanmasına ve bu uygulamaların sonuçlarına yönelik yapılan çok sayıda çalışma mevcutken oyun terapisinin otizmlili bireylerde uygulanması ve sonuçlarına ilişkin sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Oyun terapisinin otizmlili bireylerde kullanımına ilişkin sınırlı çalışma olmasına rağmen literatürde yer alan çalışmaların bu bireylerin sosyal becerilerinin gelişimini desteklediği, problem davranışlarının azalmasını sağladığı, sembolik oyun becerilerin gelişmesine yardımcı olduğu, aileleri ile daha sağlıklı iletişim kurmalarını sağladığı yönünde olumlu sonuçlarının yer aldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile otizmlili bireylerde oyun terapisinin uygulanmasına yönelik bir derleme çalışması yapılmıştır. Derleme çalışmalarında ele alınan konuya ilişkin literatürde yer alan çalışmalar ayrıştırılır ve konuya ait güncel durum özetlenir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada yazar tarafından konuya ilişkin taramalar yapılarak elde edilen bilgiler aktarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Otizm; oyun; oyun terapisi

AUTİSM AND PLAY THERAPY

Abstract

While there are many studies on the implementation of intensive training programs in individuals with autism and the results of these applications, there are limited studies on the application and results of play therapy in individuals with autism. Although there are limited studies on the use of play therapy in individuals with autism, it is seen that the studies in the literature have positive results that help these individuals to develop their social skills, support the reduction of problem behaviors, help develop symbolic play skills, and help them communicate more healthily with their families. With this study, a compilation study was conducted on the application of play therapy in individuals with autism. The studies in the literature on the subject discussed in the compilation studies are separated and the current situation on the subject is summarized. In this study, which was carried out in this direction, the information obtained by the author by scanning the subject was transferred.

Keywords: Autism; play; play therapy

Makale Türü (Article Type): Derleme/Review

Kaynakça Gösterimi: Kurşun, Z. (2022). Otizm ve oyun terapisi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(1), 36-48.

¹ Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı, İstanbul- Türkiye, zehrakursun@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9628-2924.

1. GİRİŞ

Otizm günümüzde rastlanma sıklığı yüksek bir nörogelişimsel bir bozukluktur. Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA) tarafından yayınlanmış olan, psikiyatrik sorunların tanılanması ve sınıflandırılmasında tüm dünyada kabul edilmiş olan el kitabı DSM-V (2013) içerisinde tanı ölçütleri ve tanımı yer almaktadır. Bu tanıma göre otizm “toplumsal iletişim, toplumsal etkileşimde sürekli yetersizliğin olduğu ve sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgi ya da etkinliklerle ortaya çıkan nörogelişimsel, genetik bir yetersizlik” olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Otizm erken çocukluk döneminde farklı davranışlar ile kendini gösteren; sözel, sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılıkların gözlemlendiği; bireyin sınırlı ilgi alanlarına sahip olduğu, işlevsel, karşılıklı oyun oynama becerilerinde isteksizlik ve yetersizliğin olduğu ve tekrarlayıcı davranışların gözlemlendiği bir yetersizliktir. Bütün ırklarda, bütün sosyo-ekonomik seviyelerde ve etnik kökenden gelen bireylerde görülebilmektedir (Aydın, 2019, s. 4-13).

Günümüzde otizmlili bireyler için en umut verici olan ve en olumlu sonuçları getiren uygulama özel eğitimidir. Özel eğitim sayesinde otizmlili bireylerin tanıya ilişkin belirtileri azalmaktadır. Ayrıca özel eğitime devam eden bireyler gelişimsel beceri alanlarında olumlu ilerlemeler kaydetmektedirler. Bu noktada özel eğitimde hangi yaklaşımın seçilmesi gerektiği konusu karşımıza çıkmaktadır. Yapılacak olan seçimde ailenin tercihi, uzman görüşü gibi farklı ölçütler önemli olsa da en önemli ölçüt uygulanacak olan yöntemin “bilimsel dayanaklı” olmasıdır. Bilimsel dayanaklı uygulamaların hemen hemen hepsi uygulamalı davranış analizine dayanmaktadır (Güleç Aslan, 2018, s. 155).

Otizmlili olan bireylerin özel eğitim dışında hayvanlarla yapılan terapilere ve sanat etkinliklerine katıldıkları görülmektedir. Ancak hayvanlar ve sanatla ilgili etkinlikler ve terapilere ilişkin bilimsel dayanaklar bulunmamaktadır. Hayvanlarla yapılan terapiler ve sanat terapisi dışında bu bireyler ile müzik terapi, gastroterapi, dans terapisi, drama terapisi, işitsel bütünleme ve duyu bütünleme çalışmaları yapılmaktadır. Otizmlili bireylerde kullanılan bir diğer terapi yöntemi “oyun terapisi” dir. Oyun terapisinin hem otizmlili bireylerle hem de tipik gelişen bireylerle kullanılması ülkemizde kısa bir geçmişe sahiptir. Ülkemizde kısa bir geçmişi olan oyun terapisinin yaklaşık yüz yıllık bir geçmişi vardır ve farklı pek çok kuramsal yaklaşıma sahiptir (Kiye ve Yalçın, 2021, s. 287).

Uluslararası Oyun Terapisi Derneği (Association for Play Therapy, 2019) oyun terapisini “oyun terapistinin oyunun gücünü kullanarak bireylerin psikolojik sorunlarını önleme veya çözmeye dayandırılan ve bireyin büyüme, gelişmesini sağlayan kişilerarası süreç” olarak tanımlamaktadır. Oyun terapisine göre kişinin içinde kendini gerçekleştirilmeye yönelik bir güç vardır. Kişinin kendisinde olan bu gücün gelişmeye ihtiyacı vardır ve bu terapi kişinin özgürce gücünün en üst noktasına ulaşmasına olanak sağlayacaktır (Kiye ve Yalçın, 2021, s. 289-290).

Yapılan bu çalışmada oyun terapisi ile otizm kavramlarına ilişkin teorik bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

1. Oyun, oyun terapisi kavramları ne ifade etmektedir?
2. Oyun terapisinde bulunan yaklaşımlar nelerdir?
3. Oyun terapisi otizmlili bireylerle kullanılabilir mi?
4. Oyun terapisinin otizmlili bireyler açısından önemi nedir?
5. Oyun terapisinin otizmlili bireylerle kullanımına ilişkin araştırmalar ne söylüyor?

2. YÖNTEM

Yapılan bu çalışma derleme çalışmadır. Bu araştırma ile alan yazında yer alan bilgiler ışığında otizmlili bireylerde oyun terapisinin kullanımı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Derleme çalışmaları, araştırmaları konuya ilişkin alan yazında yer alan çalışmaların ayrıştırılması ile konuya ilişkin var olan güncel durumun özetlenmesini sağlayan çalışmalardır (Rowley ve Slack, 2004, s. 31-39). Bu doğrultuda taramalar yapılmış ve bu taramaların sonucunda yazar tarafından elde edilen oyun ve oyun terapisine ilişkin tanımlamalar, oyun terapisi yaklaşımları, otizmlili bireylerde oyun terapisinin kullanımı, oyun terapisinin otizmlili bireyler açısından önemi, oyun terapisi ile ilgili araştırmaların neler ifade ettiğine ilişkin bilgiler başlıklar altında verilmiştir.

Araştırmada otizm, oyun terapisi, sembolik oyun, autism, play therapy, symbolic play anahtar kelimelerinin aratılması ile hem ulusal hem uluslararası çalışmalar Google Scholar, DergiPark, Ebsco, Yöktez, Scopus veri tabanlarından elde edilmiştir. Veri tabanlarından elde edilen çalışmalardan literatür taraması, vaka çalışmaları, deneysel çalışmalar şeklinde yapılmış olan makaleler, bildiriler ve tezler incelenmiştir. Yapılan aramalarda anahtar kelimelerin yanı sıra son on yıl içerisinde yapılmış olan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan elde edilen verilerin derlenmesi ile bu çalışma yapılmıştır.

Ayrıca araştırmada yararlanılan kaynakların sadece yazarın ulaştığı çalışmalar ile sınırlı olması ve literatür taraması, vaka çalışmaları, deneysel çalışmalar şeklinde yapılmış olan makaleler, bildiriler ve tezler incelenmiş olması ise çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

3. BULGULAR

3.1. Oyun ve Oyun Terapisi Kavramları

Piaget'e (1962) göre oyun asimilasyon türü, Vygotsky'e (1981) göre öğrenme yolu ve Winnicott'a (1982) göre duygu ve deneyim sürdürme yoludur. Bu kavramsallaştırmaların birçoğunda sosyal etkileşime ve sosyal etkileşimdeki yerine değinilmektedir Oyun özellikle küçük yaştaki çocukların işidir. Çocuklar minyatür yetişkinler değildir ve deneyimlerini sıklıkla oyun aracılığı ile elde ederler (Landreth, 2012, s. 7). Oyun çocuğun işinin olmasının yanı sıra yetişkinliğe hazırlanması ve gelişmesi için bir araçtır. (Aykara, 2017, s. 171). Araştırmacılar oyunda bir etkinliğin devamlı tekrar edilmesinin bireyin gelişimine destek olduğunu, bilgiyi öğrenmek için bir araç görevi gördüğünü, oyuncak ve nesnelere ile ilişki kurmanın bireyin çevresinde bulunan insanlarla ilişki kurmasını kolaylaştırdığını ve oyunda kullanılan malzemelerin ve yetişkinlerin rehberliklerinin önemli olduğunu altını çizmişlerdir (Brodin, 2005, s. 635).

Oyunun işlevlerine ilişkin farklı bakış açılarının olması farklı oyun terapisi yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu farklı yaklaşımların ortak noktası ise oyunu terapötik süreç içerisinde yer alan birey ya da çocukların kendini ifade etmesi, bu bireylerin/çocukların ihtiyaçlarının anlaşılması için kullanmasıdır. Ayrıca bu farklı yaklaşımların her birinde temel amaç bireyin/çocuğun var olan probleminin, ihtiyaçlarının anlaşılması ve problemin en az seviyeye getirilmesidir (Aykara, 2017, s. 172; Porter, Hernandez-Reif ve Jessee, 2009, s. 1029; Schaefer, 2013, s. 9). Oyun terapisi, çocukların psikolojisini korumaya destek olan, travma geçiren veya travma geçirmediği halde sosyal- duygusal sorunları olan çocukların sorunlarının ne olduğunu anlamaya çalışmak, duygu ve tutumlarını keşfetmek, çocuğu sorunları ile yüzleştirecek çözüm geliştirebilmesi için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem çocuğun kendi kendine oyun oynamasından ve çocuğun yakını olan anne, babasının oynadığı oyunlardan farklı özellikler içerir. Oyun terapisi için özel olarak tasarlanmış bir oda bulunmaktadır ve bu oda da terapist ile çocuk birlikte çalışırlar. Terapist çocuğun kendini oyuna davet etmesini bekler. Çocuk terapisti oyuna davet ettikten sonra aralarında bağ kurulmaya başlanacak ve çocuk kendini yavaş yavaş terapistte açacaktır (Schaefer, 2013, s. 9).

3.2. Oyun Terapisi Yaklaşımları

Oyuna ilişkin farklı bakış açılarının olması farklı oyun terapisi yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen oyun terapisi yaklaşımlarını Psikodinamik Oyun Terapisi, Adleryan Oyun Terapisi, Jungyan Analitik Oyun Terapisi, Çocuk Merkezli Oyun Terapisi, Bilişsel-Davranışçı Oyun Terapisi, Ekosistemik Oyun Terapisi, Geşalt Oyun Terapisi, Eriksoncu Oyun Terapisi, Filial Oyun Terapisi, Theraplay, Gelişimsel Oyun Terapisi ve Deneysel Oyun Terapisi olarak sıralanabilir (Kiye ve Yalçın, 2021, s. 291).

Psikodinamik oyun terapisinin ilk uygulayıcısı Sigmund Freud'dur ve onun yapmış olduğu Küçük Hans çalışması ile başlamıştır. Ardından Dr. Hug Hellmut oyunu müdahalelerinde kullanmıştır. 1919'da Klein ilk vakasını başlattığında, özellikle Dr. Hug-Hellmuth tarafından çocuklarla bazı psikanalitik çalışmalar yapılmıştır. Ancak Dr. Hug altı yaşından küçük çocukların psikanalizini üstlenmedi ve materyal olarak çizimleri kullanmasına ve ara sıra oynamasına rağmen bu uygulamalarını belirli bir teknik haline getirmede. Çocukların psikanalizin oyun tekniğine dayalı olarak yapılmasının önemli bir sonucu, gelişimin en erken evrelerinin, özellikle de fantezilerin, kaygıların ve savunmaların çocukların duygusal yaşamındaki rolünün daha iyi anlaşılması olmuştur. Bu çocuklu süreçlerde yetişkin psikozlarının sabitlenme noktaları yattığından, bu yolla daha fazla bilgi edinildiği oyun tekniği, psikotik hastaları psikanaliz yoluyla tedavi etmenin yolunu açmıştır (Klein, 1955, s. 223). Freud ile

başlayan ve Dr. Hug Hellmut ile devam eden süreç Melaine Klein ve Anna Freud gibi psikanalistler tarafından formülize edilerek kullanılmıştır.

Psikodinamik oyun terapisinin amacı çocuğun sorun yaşadığı konulara ilişkin iç çatışmalarını dışa vurmasıdır ve çocuğun oyun esnasında sergilediği davranışları terapist tarafından iç çatışmalarının, savunma mekanizmalarının ve deneyimlerinin yorumlanması için kullanılmaktadır (Cohan, Chavira ve Stein, 2006, s. 1085; Kiye ve Yalçın, 2021, s. 291). Adleryan oyun terapisi ise; Alfred Adler tarafından Bireysel Psikoloji olarak adlandırılan kurama dayanmaktadır. Adleryan oyun terapisi çocukla ilişki kurma, çocuğun yaşam tarzını keşfetme, çocuğun kendi yaşam tarzına hakkında bilgi edinmesini sağlamak ve gerekirse çocuğun ihtiyaç duyduğu konulara ilişkin oryantasyonunu sağlamak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Kottman, 2001, s. 5).

Adleryan oyun terapistleri oyunun terapötik güçlerinin oyun oynama sürecini kolaylaştırdığına inanmaktadır. Çocuğun durumu hakkında, yaşam tarzı hakkında bilgi toplamak için oyun tekniklerini kullanırlar. Terapist çocukla olan ilişkisinde olumlu ve teşvik edici geri bildirimlerle çocuğun hayatına ilişkin inşa etme sorumluluğunu çocuğa geri verir (Kottman, 2001, s. 5-8).

Diğer bir oyun terapisi yaklaşımı olan Jungyan analitik oyun terapisi kökleri Psikanalitik kurama dayanmaktadır ve psişenin kişilikteki rolüne odaklanır. Terapistin buradaki rolü gözlemci-katılımcı olmaktadır. Yönlendirici olmayan veya yarı yönlendirici teknikleri kullanarak spontane çizimlerde çocukların yaratıcılıklarından yararlanır ve enerjilerini destekler. Jungcular sanat yorumu ve analizini kullanırlar. Jungyan oyun terapistleri çocukların keşiflerini kolaylaştırır ve kişiliklerin karanlık tarafının entegrasyonunu sağlamaya yardımcı olmanın yanı sıra psişik dengelerini korumak için onlara gölge olur ve psikolojik sağlıkları için destek olurlar (Yeşil, 2005, s. 75-76).

Çocuk merkezli oyun terapisi, Virginia Axline'nın 1940'ın sonunda Carl Rogers'ın "Danışan Merkezli" yaklaşımını temel alması, süreci oyun terapisine uyarlaması ve Gary Landreth tarafından sistematik hale getirilmesi ve geliştirilmesiyle oluşturulmuştur (Sweeney ve Landreth, 2012, s. 129). Bu yaklaşımın temeli ve amacını birey olarak çocuğun üzerine odaklanmak oluşturur. Oyun terapisti burada bir tanı koyucu ya da terapötik direktör değildir; aksine kendini keşfetme amaçlı bir yolculukta çocuk için yürüyeceği yolda kolaylaştırıcı ve keyif arkadaşıdır. Bu özelliği onu diğer yaklaşımlardan ayırmaktadır. Çünkü çocuk merkezli oyun terapisi tanı, semptomlar ve tedavi teknikleri üzerine odaklanmaz (Sweeney ve Landreth, 2013, s. 129).

Çocuk merkezli oyun terapisinin amaçları çocuğa aşağıda yer alan maddelerdeki konularda yardımcı olmaktır:

- a) Daha olumlu bir benlik kavramı geliştirme
- b) Kendine karşı daha büyük bir sorumluluk üstlenme
- c) Kabullenici olma
- d) Yönlendirici olma
- e) Kendi başına karar verme
- f) Kontrol duygusunu hissetme
- g) Başa çıkma sürecine duyarlılık geliştirme
- h) Kendine olan güvenini arttırma
- ı) İçsel değerlendirme kaynağı yaratma (Landreth, 2002, s. 87-88).

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda terapist ve çocuk arasındaki kabul ve anlayışın ilerleyişi ile çocuk içsel değerlendirmesine başlar. Terapist hiçbir zaman değerlendirmenin hiçbir türünü kullanmaz. Çocuğu övmek yerine cesaretlendirmek vardır. Kısacası bu süreçte terapistin rolü basit ama etkilidir (Landreth, 2002, s. 87-88).

Bilişsel-davranışçı oyun terapisine baktığımız zaman Aaron Beck tarafından kavramsallaştırılan bilişsel terapinin ürünü olduğu görülmektedir. Davranış terapileri çocuklara uygulanabilirken bilişsel terapilerin özellikle işlem öncesi dönemdeki çocukların rasyonel ve mantıklı bir sırayı takip etmesi gerekmektedir. Bu sebeple bilişsel terapilerin küçük çocuklarda uygulanması güçtür. Çünkü küçük çocukların rasyonel olmayan ile rasyonel olanı, mantıksız düşünme ile mantıklı düşünme ayrımını yapmakta zorlanırlar. İşlem öncesi dönemdeki çocukların mantıksız görünen düşünme biçimi bilişsel terapi alabilmek için gerekli bilişsel becerilerin önüne geçer. Sözel müdahalelere önem veren bilişsel terapinin çocuklarla kullanılabilmesi için oyunu içermesi gerekmektedir.

1985'te gelişim uzmanı Phillips, 1982'de Berg gibi profesyoneller bilişsel davranışçı tekniklerle oyun müdahalelerini birleştirmişlerdir. 1990 yılında ise Knell ve Moore küçük bir çocukla çalışırken bilişsel terapi ve oyun terapisini birleştirerek çalıştıkları bir olgunun sunumunu yapmışlardır. Knell tarafından kavramsallaştırıldığı hali ile bilişsel davranışçı oyun terapisi 2 ½ yaş ve 6 yaş arası çocuklarla kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu terapi bilişsel terapi, davranışçı terapi ve geleneksel oyun terapisini içermektedir. Bilişsel davranışçı oyun terapisinde terapistin rolü çocuğu oyun aracılığı ile tedaviye dahil etmek ve çocuğun daha uyumsal düşünce ve davranışlar geliştirebilmesi için yardımcı olmaktır. Bunun için terapistin kuklalar, oyuncaklar kullanması gerekeceğinden oyuncaklarla oynama konusunda rahat olması gerekmektedir (Knell, 2000, s. 3-27; Knell, 2003, s. 175-191; Knell, 2013, s. 313-323; Knell ve Dassari, 2006, s. 22-50; Knell ve Dassari, 2009, s. 321-352; Knell ve Moore, 1990, s. 55-60; Knell ve Ruma, 1996, s. 367-393).

Ekosistemik oyun terapisi uygulaması zor olan bir terapi türüdür. Bu yöntemde oyun terapistlerinin hem çocukla hem de çocuğu terapiye getiren yetişkinle terapötik ilişki kurması gerekmektedir. Ayrıca terapistlerin eylemler ve oyun aracılığı ile iletişim kurma konusunda başarılı olmaları; aynı anda düşünme, konuşma, oyun oynama becerilerine sahip olmaları ve çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda terapist ve diğer rolleri arasında rahat geçiş yapabiliyor olmaları gerekmektedir. Ekosistemik oyun terapisi yeni bir model sayılmaktadır. Bu sebeple konu hakkında yapılan çalışma sayısı azdır. Ekosistemik kuram ve bu kuramın oyun terapisine uygulanma modeli 1980'lerde gerçekleştirilmiştir. Psikoloji, sosyal çalışma ve sistem kuramının unsurlarını bir araya getirmiştir (O'Connor, 2013, s. 253-261). Burada amaç; "Çocuğun ihtiyaçlarını etkili bir biçimde ve diğerlerinin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlama becerisini en üst düzeye çıkarmaktır." (O'Connor, 2000, s. 135). Bu yöntemi uygulayan terapistin amacı olumlu bir sonuç ortaya koymaktır ve bunun için çocukların ihtiyacı olan kaynaklara, güce sahip olduğundan emin olmak için onların bağlanma ilişkilerini geliştirmek, arttırmak için çalışmaktır. Diğer bir amaç ise patolojisi olan çocuğu mümkün olduğunca yaşına uygun bir seviyeye taşımak, gelişimine kaldığı yerden devam etmesine destek olmak ve farklı alanlar arasındaki gelişimi dengeli hale getirmektir (O'Connor, 2001, s. 33-44; O'Connor ve New, 2002, s. 245-256).

Oyun terapisindeki bir diğer yaklaşım olan gestalt oyun terapisi, gestalt terapisinin de ilgilendiği duyular, beden, duygular ve zihin ile ilgilenen süreçler vardır. Burada terapist çocuğun her zaman büyüme kapasitesinin farkındadır. Çocuk terapistle hiç iletişim kuramıyorsa bile terapist iletişim kurmanın bir yolunu bulmak zorundadır. Çünkü ilişki kuralamayan bir müdahale meyve vermeyecektir. Terapist çocukla çalışırken hangi müdahaleleri kullanması gerekeceğini belirlemelidir. Daha sonrasında müdahalelerde çocukla olan ilişkisinde ilişki kurma, temas işlevleri, dışa vurum, bilişsel beceriler, benlik algısına bakmalıdır. Ayrıca Erikson'un psikososyal gelişim kuramı ve Piaget'in bilişsel gelişim kuramını da bilmesi gerekmektedir. Ayrıca süreç içerisinde çocuğun travmalarına ve yaşam deneyimlerine de odaklanmak gerekecektir (Oaklander, 2013, s. 171-172).

Eriksoncu oyun terapisi, çocukların içsel potansiyelleri ve yeteneklerine odaklanarak hem bugüne ait hem de gelecekteki ile ilgili kararlarını almalarını amaçlamaktadır. Terapist çocuğa saygı duyar, çocuğa ilişkin tanılama veya etiket kullanmaktan kaçınır, çocuğun geçmiş dönem sorunlarına bakmak yerine bugüne bakar. Çocukla iletişim kurarken metaforlar, kuklalar, bebekler, hikâye anlatımlarını kullanır. Ayrıca çocuğun yetersizliğini bulma, tedavi etme yaklaşımında bulunmaz. Genellikle çocuğun dinamik olarak kendini nasıl kullanacağına odaklanır (Deniz, 2019, s. 43).

Oyun terapisi hemen hemen her türlü güçlüğü sahip olan çocuklarda uygulandığında olumlu yanıt verir. Çoğu oyun terapisti danışmanlık, düzenli görüşmeler vasıtası ile aileleri sürece dahil eder. Dahil edilme noktasında bazı ailelerin terapide sağlanan ilerlemeyi sürdürmek için gerek duyulan değişiklikleri yapmaması ile terapist hüsrana uğrar. Tam bu noktada Filial Terapi, ebeveynleri sürece tam anlamı ile dahil etmeye, onların kalıcı değişiklikler yapmalarına yardım etmeye ve çocuğun daha iyi ilerlemesine devam etmesi için kalıcı çözümler üretilmesine yardımcı olur. Filial terapi aile terapisidir, ancak anne-baba-çocuk ilişkisini güçlendirmek, var olan sorunları çözmek ve geleceğe yönelik olumlu psikolojik gelişimi desteklemek için oyundan güç almaktadır. Bu süreçte terapist, anne babalara çocukları ile özel ve yönlendirmesiz oyun seansı yürütmeleri konusunda eğitim ve süpervizyon vermektedir. Ebeveynler, oyun zamanlarını gerçekleştirme noktasında yeterli ve güvenli hale geldikçe bunu ev ortamlarına taşırlar; bu süreçte terapist aileye destek vermeye devam eder. Ayrıca terapi sonlandırılmadan önce edindikleri becerileri günlük yaşamlarında kullanabilmeleri için yardımcı olur (VanFlet, 2013, s. 153).

Theraplay, ebeveyn ve çocuk arasındaki bağlanmayı, benlik saygısını ve güvenini arttırmayı amaçlayan, yapılandırılmış bir oyun terapisi. Chicago’da Head Start programındaki anneler ve çocukları arasındaki bağlanma ilişkilerini arttırmak için kendisine burs verilen Dr. Ann Jernberg tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Ancak geliştirilmesi için destekleyen ve eğitimlerini profesyonellere ve paraprofesyonellere veren kişi Dr. Jernberg ve Phyllis Booth olmuştur (Munns, 2013, s. 275-276). Theraplay, bebek-ebeveyn ilişkisinin önemine değinen bağlanma kuramı, Kendilik Psikolojisi ve Nesne İlişkileri arasında bir ilişkiye sahiptir (Siegal ve Hartzell, 2004, s. 81-105). Bu yaklaşımla kısa zaman zarfında anlamlı değişimler ortaya çıkaran ve tüm yaş gruplarında, farklı duygusal ve sosyal güçlükler gösteren bireylerle uygulanabilir. Bu yaklaşımda özellikle çocuğun birincil bakım vereni ile ilişki kurmayı öğrendiği zamanda ortaya çıkanları tekrarlamaya çalışılmaktadır. Süreç içerisinde oyuncak kullanılmaz. Önce ebeveynler gözlem yapar, ebeveynlerin gözlemi terapist ve çocuk arasında oyuna dayalı, pozitif ve fiziksel etkileşimleri üzerinedir. Kucaklama, kucakta sallama, besleme, pudralama, çocuğun ellerine losyon sürme gibi küçük çocuklarla yapılan aktivitelerle anne babanın çocuğu ile olan ilk ilişkilerine geri dönmeleri ve bu sayede ilişkiyi daha sağlıklı hale getirmeleri sağlanmaktadır. Sonraki süreçte ise ebeveynler Theraplay sürecine katılır ve aşamalı olarak etkinliklerin liderliğini üstlenmeleri için yönlendirme yapılır. Tuhaf davranışlar görmezden gelinir ve çocukların, anne babaların güçlü yanlarını farketmelerine destek olunur ve güçlü yanlarına vurgu yapılır. Bu olumlu süreç sayesinde anne babalar yavaş yavaş çocuklarına ilişkin daha olumlu bir algı geliştirirler. Çocukların öz saygıları yükselir (Munns, 2013, s. 276).

Viola A. Brody gelişimsel oyun terapisi teorisini kullanan ilk kişidir. Çocuklar kendileri ile ilgilenen kişiler tarafından dokunulmasını, şefkat gösterilmesini beklemektedir. Bu terapi yaklaşımında kendisine şefkat gösterilmiş olduğuna inanan çocuk olumlu benlik algısı geliştirir. Bu terapi otizmlilerde ve psikolojik rahatsızlıklar dahil, farklı rahatsızlıkları olan tüm çocuklarda gelişim dönemlerinin her aşamasında benlik geliştirebilmeleri için temel ilişki kurmasına olanak sağlar. Sadece çocuklarda değil her yaşta bireye uygulanabilmektedir. Gelişimsel oyun terapisi oturumunda; çocuğu fark etmek, çocuğa dokunmak, çocuğun verdiği işaretleri görmek, bunlara cevap vermek ve çocuğun ihtiyacını karşılayan bir yetişkinin olduğunu göstermek üzere dört temel aktivite gerçekleştirilir (Brody, 2006, s. 1-13; Deniz, 2019, s. 38; Jennings, 2000, s. 45).

Deneyimsel oyun terapisi, çocuğun geçirdiği travmayı tehdit edici olmayan bir şekilde deneyimlemesine izin verir ve çevresine, dünyaya yönelik güvenlik algısını yeniden kazanmasını sağlar. Terapi süresince çocuk kendi dünyasını fantezi aracılığıyla yaratır ve terapisti bu sürece dahil eder. Terapist bu süreçte çocuğu hem duygusal hem de davranışsal haliyle kabul eder, çocuğun duyguları yoğun olsa da terapist zarar vermediği sürece duygusal olarak kendini anlatmasına izin verilir (Norton ve Norton, 2013, s. 187-188).

Bu terapi sürecinde beş aşama vardır. İlk aşama çocuğun oyun odası, terapist ve terapistle birlikte geçirilen zamana uyum sağlamaya çalıştığı “keşif” aşamasıdır. İkinci aşama çocuğun davranışları konusunda oyun odasında dış dünyada olmayan özgürlüğün ona verildiğini fark ettiği ve duygularını ifade ederken terapistin onun yanında olup olmayacağını anlamak için terapisti sınıadığı “korunma için sınıama” aşamasıdır. “Bağımlılık” aşaması terapi sürecinin üçüncü aşaması ve terapi sürecinin çalışıldığı aşama olduğu için duygusal yoğunluğu fazla olan aşamadır. Çocuk bu aşamada duygusal çalkantıları ile yüzleşir. Dördüncü aşama “terapötik büyüme” aşamasıdır. Bu aşamada çocuktaki iyilik hali ve keşfettiği gücü sayesinde kayıp gelişimsel aşamalarını yeniden yaşamaya başlar. Oyunlarında daha önce görülen yoğun duygu yansımaları yoktur ve daha etkileşimsel, iş birliğine açık oyunlar oynar. Son aşama olan “sonlandırma” aşamasında ise; çocuk terapistle bağımlı değildir ama kendisinin terapist için ne kadar önemli olduğunu sorgular. Bu yüzden terapist bu ilişkinin kendisi için önemini anlatır ve yanında terapist olmadan da ilerleyebilmesi için cesaretlendirir (Norton ve Norton, 2013, s. 188-192)

3.3. Oyun Terapisinin Otizmlilerde Kullanımı

Sınırlı ilgi alanları olan, tekrarlayıcı davranışlara sahip, taklit becerilerinde sorun yaşayan, ortak dikkate ilişkin problemleri olan, sosyal beceri alanında sınırlılıkları olan ve iletişim problemleri fazla olan otizmlilerde oyun terapisi kullanılabilir mi? sorusu kafa karıştırıcı olabilmektedir. Çünkü otizmlilerde pek çoğu iletişim kurma ve sınırlı ilgi alanlarına sahipken oyun odasında terapist ile gerçekleşen bu sürece dahil olmaları mümkün görünmemektedir. Ancak burada önemli olan iki başlık vardır. (1) Otizm tanısı olsun ya da olmasın bir çocukla oyun terapisine başlamak için uygun olan dönem nedir? (2) Otizm tanısı olan birey için hangi oyun terapisi yaklaşımını kullanmak daha doğru olacaktır?

Oyun terapisinin uygulanması için sembolik oyun kapasitesinin kazanılmış olması gerektiği unsuru ve otizmlili bireylerin sembolik oyunlarda zorlandıkları göz önüne alınırsa oyun terapisini bu bireylerde uygulamak zor olabilir. Çünkü oyun terapisi, çocuk sembolik oyun kapasitesini kazandığında, genellikle 2 yaş civarında olanaklı hale gelmektedir. Bu dönemde çocuk fantezi oyunu oynayabilir, sembol ve metaforları kullanarak sorunları canlandırabilir (Norton ve Norton, 2013, s. 188-192). Özellikle de deneyimsel oyun terapisinin otizmlili bireylerde uygulanması, birey sembolik oyun döneminde değilse mümkün olmayacaktır. Böyle bir durumda hangi yaklaşımların uygun olacağı ya da uygun olmayacağını tartışmak gerekmektedir (Norton ve Norton, 2013, s. 188). Ancak alan yazında otizmlili çocuklarla sembolik oyun oynama becerisine sahip olmasa da Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin uygulandığı araştırmalarda mevcuttur (Axline, 1947, s. 315; Deniz, 2019, s. 49-61; Josefi ve Ryan, 2004, s. 533-551; Salter vd., 2016, s. 78-90).

Otizmlili bir birey için hangi oyun terapisi yaklaşımını belirlememiz gerektiği sorusunda otizmlili bireylerin özelliklerinin, gereksinimlerinin doğru belirlenmesi ve ayrıca ailesinin ihtiyaçlarının, sürece ilişkin beklentileri ve çocuğu ile iletişim kurma noktasında yaşadığı sorunların ne olduğunun doğru belirlenmesi gerekmektedir. Otizmlili bireylerin oyunları gözlemlendiğinde tipik gelişim gösteren çocuklardan farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Oyunun ilk aşaması olan keşfedici oyunlarda sınırlı oldukları, tekrarlayan davranışlarının çok fazla olduğu, hareket eden araba gibi oyuncaklar yerine su şişesi, elastik bant gibi nesnelere dayanan oyunlar oynadıkları görülmektedir. İlişkisel oyunlarda ise daha çok iki legoyu birbirine vurmak, düğmeyi sürekli ilige takıp çıkarmak şeklinde stereotipik olan ve tekrarlayıcı davranışlardan oluşmaktadır. Keşfedici ve ilişkisel oyunlardan üst beceri olan işlevsel oyunlara bakıldığında ise oyunlarının mekanik olduğu, herhangi bir temaya sahip olmadığı ve oyunda yer alan eylemlerin birbirinden kopuk olduğu görülmektedir. Bu bireylerin en çok zorlandığı aşama ise sembolik oyun aşaması olmaktadır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış ortamlarda otizmlili bireyler sembolik oyun sergilemekte fakat oyunlarında akıcılık, yaratıcılık, esneklik ve özgünlük olmamaktadır (Alak, 2014, s. 45-59). Bunların haricinde otizmlili bireylerin pek çok bozulmuş oyun davranışı sergiledikleri görülmektedir. Bunlar nesnelere odanın ortasında toplama, küçük nesnelere baş parmağı ile işaret parmağını arasında tutma, birbirine sürtme, oyuncakları arka arkaya sıralamak, nesnelere yerde döndürme, nesnelere koklayıp bırakma gibi davranışlardır. Bunun bir sebebi otizmlili bireylerin oyun oynama becerileri ile ilgili olabileceği gibi diğer bir nedeni de ebeveynleri ile yeteri kadar oyun oynama yaşantısına sahip olamamaktır. Çünkü birçok aile çocuğun tek başına oynamaktan hoşlandığı düşünebilir ancak durum ailelerin düşündüğünün aksine çocuk tek başına oyun oynadığı için aile ile oyun oynamamaktadır (Ekici ve Yıldız Bıçakçı, 2017, s. 48-49). Böyle bir durumda aile ile filial terapi veya theraplay çalışmalarına dahil etmek ebeveynlerin kendini daha güçlü, sürece daha hâkim hissetmelerine yardımcı olacak ve aynı zamanda çocukları ile iletişimlerini arttıracaktır.

Gelişimsel oyun terapisinde temel güç dokunmadır. Dokunma davranışının büyüme, harekete geçirme, sindirim ve bağışıklık sistemini koruyan proteinleri artırma ve aynı zamanda hem zihinsel hem de motor gelişimi güçlendiren bir yararı vardır (Munns, 2013, s. 275). Ayrıca yapılan çalışmalarda dokunmanın davranışsal bozuklukların azalmasına yardımcı olduğu ve dikkat sürelerinin arttığı belirtilmiştir. Çocukların gelişimi açısından şefkatli dokunuş önemlidir. Ancak dokunmanın terapide kullanılma sürecinde terapide belirlenen etik ilkeler doğrultusunda yapılması gerekmektedir (Brody, 2006, s. 1-13). Davranış problemleri olan otizmlili bireylerde ve özellikle göz teması kurma ve iletişim kurmada sorun yaşayan otizmlili bireylerde gelişimsel oyun terapisi kullanılabilir (Kurşun, 2019a, s. 312).

Oyun terapisinin otizmlili bireylerde kullanımı olumlu sonuçlar vermektedir. Ancak diğer yöntem seçimlerinde olduğu gibi bireyde oyun terapisinin kullanımına karar verilmesi noktasında ailenin seçimi, uzmanın görüşü, bireyin özellikleri önemli olacaktır. Ayrıca otizmlili bireylerin oyun oynama becerileri, bozulmuş oyun davranışları, iletişim becerilerinde sorun yaşamaları ve oyunlarına ailelerinin dahil olamaması nedeni ile filial terapi, gelişimsel oyun terapisi, theraplay uygulamaları olumlu sonuçlar verecektir. Eğer otizmlili birey sembolik oyun aşamasında ise çocuk merkezli oyun terapisinden faydalanılabilir.

3.4. Oyun Terapisinin Otizmlili Bireyler Açısından Önemi

Oyun sadece otizmlili bireyler için değil bütün çocuklar için nefes almak kadar doğaldır ve onların evrensel dilidir. Aynı zamanda oyun sadece çocukların gelişimini desteklemekle kalmaz aynı zamanda terapötik bir etki yaratır. Oyun ve oyun terapisi çocukların duygusal ve davranışsal sorunları ile baş edebilmeleri için bir araçtır (Schaefer, 2013, s.16). Oyun terapisinin kullanımı bireylerin kendini ifade etme becerilerini güçlendirir, arkadaşlık ilişkilerini geliştirir, yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir. Ayrıca rol yapma, davranışsal prova ile yaşam için hazırlık yaparlar (Schaefer, 2013, s. 370).

Otizimli bireyler açısından ele aldığımızda oyunun terapötik olarak kullanımı bu bireylerde de duygusal ve davranışsal sorunların çözümünü kolaylaştırmakta, duygusal sorunların çözümüne destek olmakta, sosyal becerilerin gelişmesine etki etmektedir. Sembolik oyun becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakta, aynı zamanda öz düzenleme becerilerinde ilerleme göstermelerine destek olmaktadır. Ayrıca problem davranışlarının azalmasında etkilidir. Aynı zamanda bireyin aile ile olan iletişimlerini güçlendirdiğine ilişkin sonuçlarda mevcuttur (Beyazoğlu, 2014, s. 11-24; Blalock, Lindo ve Ray, 2019, s. 245-247; Deniz, 2019, s. 49-61; Holliman, 2010; Jayne, 2013, s. 11-26; Kascak, 2012, s. 25-36; Kurşun, 2019b, s. 319). Ailelerle yapılan filial terapi ve theraplay açısından baktığımızda ise; ailelerin otizimli çocukları ile daha fazla iletişime geçtikleri; daha sağlıklı iletişim kurduklarını, kendilerine olan özgüvenleri arttığını, çocuklarının problem davranışlarının azalması sürecine dahil oldukları görülmektedir (Jayne, 2013, s. 11-26; Kascak, 2012, s. 25-36).

3.5. Oyun Terapisinin Otizimli Bireylerle Kullanımına İlişkin Araştırmalar

Dünyada ve ülkemizde oyun terapisinin otizimli bireylerde kullanımına ilişkin yapılmış olan araştırmalar mevcuttur. Ancak yurt dışında yapılan araştırmalara oranla ülkemizde yapılan çalışmaların çoğunlukla çocuk merkezli oyun terapisinin otizimli bireylerde kullanımına ilişkin olduğunu ve sınırlı sayıda olduğunu görmekteyiz (Beyazoğlu, 2014, s. 11-24; Deniz, 2019, s. 99-104; Kurşun, 2019b, s. 319). Sınırlı sayıda olmasına rağmen yapılan araştırmalara bakıldığında oyun terapisinin otizimli bireylere olan faydalarından bahsedildiğini görmekteyiz.

Benzer şekilde Kurşun (2019a, s. 312) otizimli bir bireye uyguladığı gelişimsel oyun terapisi sonrasında otizimli bireyin iletişim becerilerinde artış olduğu görülmüştür yine Kurşun (2019b, s. 319) tarafından yapılan ve otizimli bir bireyin ailesi ile yapılan theraplay terapi sonrasında bireyin problem davranışlarında azalma, sözel ifadelerinde artış gözlenmiştir.

Deniz (2019), Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin otizimli çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelediği çalışmada yer alan otizimli çocuklara oyun terapisi oturumları düzenlemiş ve araştırmaya dahil olan otizimli çocukların sosyal becerilerinde artış olduğunu gözlemlemiştir.

Çocuk Merkezli Oyun Terapisini otizimli çocuklarla çalışan bir diğer isim Salter, Beamish ve Davies (2016) olmuştur. Araştırmaya Avustralyalı 4-6 yaşları arasında davranışsal ve duygusal sorunları olan üç otizimli çocuğu dahil etmişler ve Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin bu bireylerin sosyal, duygusal gelişimleri üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda ise katılımcıların hepsinde hem sosyal gelişim alanında hem de duygusal gelişim alanında olumlu gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir (Salter vd., 2016, s. 78-90).

Otizimli küçük yaş grubundaki çocukların gelişimi üzerindeki Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin etkilerini doktora tezinde inceleyen Elizabeth (2015); terapinin araştırmaya katılan çocukların sosyal-duygusal gelişim ile duyu organizasyon becerilerinde artış ve yineleyici davranışlarında azalma olduğunu belirtmiştir. Beyazoğlu (2014) ise, oyun ve su terapilerini otizimli bir çocuktaki davranış sorunlarının azaltılmasına etkisini incelediği araştırmasında oyun terapisinin otizimli bireyin problem davranışlarının azalmasında etkili olduğunu bulmuştur.

Josefi ve Ryan (2004) "Otizimli Genç Çocuklar İle Yönlendirmesiz Oyun Terapisi: Bir Durum Çalışması" konulu araştırmalarında Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin araştırmaya dahil ettikleri 6 yaşındaki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda terapistle terapötik ilişki kurabildiğini; terapistle bağlanma davranışını sergilediğini, fakat tekrar eden, yineleyici davranışlarında iyileşmenin az olduğunu söylemişlerdir. En önemli gelişmenin bu bireyde özerklik duygusu ve rol oynama becerilerinde olduğunu da eklemişlerdir (Josefi ve Ryan, 2004, s. 78-90).

Axline, Çocuk Merkezli Oyun Terapisini problemlili çocukların kendi kendilerine yardım etme süreci olarak tanımlamıştır. Bu görüşü savunurken ilk başta "sorunlu" olarak belirtilen dört çocuk ile çalışmış, ilerleyen çalışmalarında sekiz yaşında olan üç çocuk ile grup terapisi, beş yaşında ve on iki yaşında olan bir çocuk ile oyun terapisi seansları uygulanmıştır. Seansların sonunda terapinin olumlu sonuçlar verdiğini, ilaç kullanmalarına ihtiyaç duyulmadığını ve sosyal beceri gelişiminde önemli rol oynadığını belirtmiştir (Axline, 1947, s. 315).

Alanda konuya ilişkin yapılan çalışmalar oyun terapisinin otizimli olan bireylerde davranış problemlerini azalttığı, iletişim becerilerini kuvvetlendirdiği, ilaç kullanımını azalttığı yönündedir. Oyun terapisinin otizimli çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişimine olan faydalarının bulunduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Blalock, Lindo ve Ray, 2019, s. 245-247; Holliman, 2010; Jayne, 2013, s. 11-26; Kascak, 2012, s. 25-36;

Wixson, 2015, s. 30-57). Oyun terapisi otizmlilerde yeni kullanılmaya başlanmış olsa da bu bireylerde görülen pek çok sorun için kullanılabilir yöntemler arasında yerini almaya başlamıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu çalışmada otizm ve oyun terapisine ilişkin kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında otizmlilerde oyun terapisinin alternatif yöntemler içerisinde kullanılmaya başlandığı görülmüştür. Ayrıca oyun terapisinin otizmlilerle kullanıldığında bu bireylerin iletişim becerilerini arttığı, davranış problemlerinin azalmasını sağladığı ve sosyal becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oyun terapisi alternatif yöntemler arasında kullanılmaya başlanmıştır ancak oyun terapisinin otizmlilerde kullanımı ve oyun terapisinin otizmlilerde kullanımının sonuçlarına ilişkin doldurulması gereken boşluklar bulunmaktadır. Özellikle otizmlilerde çocuklarda oyun terapisinin farklı yaklaşımlarının uygulandığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca otizmlilerde çocukların ailelerinin yer aldığı filial terapi ve theraplay çalışmalarının yapılmamış olması da konuya ilişkin var olan boşluklardandır. Çünkü otizmlilerde ailelerine oyun becerilerinin öğretiminin yapıldığı ve otizmlilerde ailelerinin oyun terapi sürecine dahil edildiği çalışmalar sınırlı sayıdadır (Beyazoğlu, 2014, s. 83-87). Ancak yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında oyun terapisinin hem otizmlilerde çocuklarda kullanıldığında hem de aileleri ile yapılan oyun terapisi yaklaşımlarının sonuçlarının olumlu olduğu görülmektedir. Olumlu etkiler otizmlilerde sosyal becerilerinin gelişmesi, problem davranışlarının azalması, sembolik oyun becerilerinin artması, duyu sorunlarının çözülmesinin desteklenmesi, problem çözme becerilerinin gelişmesi olarak sıralanabilir (Beyazoğlu, 2014; Blalock, Lindo ve Ray, 2016, s. 239-247; Jayne, 2013, s. 11-26; Kacsak, 2012, s. 25-36; Schaefer, 2013, s. 16, s. 370).

Konuya ilişkin ileride araştırma yapmak isteyenlere ise şu öneriler yapılabilir:

- Otizmlilerde çocuklarda oyun terapisi kullanımına ilişkin hem bireysel çalışmalar hem de geniş çalışma gruplarının yer aldığı, her yaş grubundaki bireylerin dahil olduğu çalışmalar yapılabilir.
- Otizmlilerde ailelerinin dahil olduğu hem bireysel hem de geniş çalışma gruplarının yer aldığı çalışmalar yapılabilir.
- Otizmlilerde sosyal beceri gelişimleri üzerinde farklı oyun terapi yaklaşımları (deneyimsel, gelişimsel, Jungcu vb.) ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Oyun terapisinin otizmlilerde kullanımına ilişkin ülkemizde sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu sebeple konuya ilişkin daha fazla araştırma, çalışma vb. yapılması desteklenmelidir.
- Oyun terapisi uygulamalarının ailelerin duyu ve davranışları üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Oyun terapisi yoluyla müdahaleye ilişkin uzmanlara yönelik kaynaklar geliştirilebilir.

Yapılmış olan çalışmanın alan yazına önemli katkı sağlaması ve yapılacak olan çalışmalara öncü olması beklenmektedir.

5. KAYNAKÇA

Alak, G. (2014). Otizmlilerde çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-59. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000198

Association for Play Therapy (2019). Play therapy definition. <https://www.a4pt.org/page/ClarifyingUseofPT> 13.11.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Axline, V. M. (1947). *Play therapy: The inner Dynamics of childhood*. (pp. 300-315). Cambridge, MA: Houghton Mifflin.

Aykara, A. (2017). Çocuk merkezli oyun terapisinin engelli çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları açısından önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 169-185.

Aydın, A. (2019). *Vaka örnekleriyle çocukluktan ergenliğe otizmde 2. adım*. Ankara: Nobel Yayınları.

Beyazoğlu, G. (2014). *Oyun ve su terapilerinin otizm tanısı almış bir çocukta gözlenen davranış bozukluklarının azaltılması üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Blalock, S. M., Lindo, N., & Ray, D. C. (2019). *Individual and group child-centered play therapy: Impact on social-emotional Competencies*. *Journal of Counseling & Development*, 97(3), 238–249. doi: 10.1002/jcad.12264
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 635-646.
- Brody, V. (2006). *Dialogue of touch: Developmental play therapy*. (pp. 1-13). Lanham: MD: Rowman&Littlefield Publishers.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A., & Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: A critical evaluation of the literature from 1990–2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1085–1097. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x
- Deniz, E. A. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisini otizmli çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güleç Aslan, Y. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 155). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Holliman, R. P. (2010). *The Development Of The Child Interpersonal Relationship And Attitudes Assessment For Child Centered Play Therapy*. Doctoral dissertation. University of North Texas, Department of Counseling and Higher Education, Denton.
- Jayne, K. M. (2013). *Congruence, unconditional positive regard, and empathic understanding in child-centered play therapy*. Doctoral dissertation. University of North Texas, Department of Counseling, Denton.
- Jennings, S. (2000). *Introduction to developmental playtherapy: Playing and health*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Josefi, O., & Ryan, V. (2004). Non-directive play therapy for young children with autism: A case study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(4), 533-551. doi: 10.1177%2F1359104504046158
- Kascsak, T. M. (2012). *The impact of child-centered group play therapy on social skills development of kindergarten children*. Doctoral dissertation. The University of North Carolina at Charlotte. Department of Counseling.Charlotte.
- Kiye, S., & Yalçın, İ. (2021). Oyun terapisi ve oyun terapisinin gruplarda kullanımı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 287-303.
- Klein, M. (1955). The psychoanalytic play technique. *American Journal of Orthopsychiatry*, 25(2), 223–237. doi: 10.1111/j.1939-0025.1955.tb00131.x
- Knell, S. M. (2000). Cognitive-behavioral play therapy with children with fears and phobias. H. G. Kaduson & C.E. Scahafer (Eds.), *Short Term Therapies with Children* (pp. 3-27). New York, NY: Guilford Press.
- Knell, S. M. (2003). Cognitive- behavioral play therapy. C. E. Schafer (Ed.), *Foundations of Play Therapy* (pp. 175-191). Hoboken, NJ: Wiley.
- Knell, S. M., & Dasari, M. (2006). Cognitive-behavioral play therapy for children with anxiety and phobias. H.G. Kaduson & C.E. Schafer (Eds.), *Short- term Therapies with Children* (2nd ed.) (pp. 22-50). New York, NY: Guilford Press.
- Knell, S. M., & Dassari, M. (2009). CBPT: Implementing and integrating CBPT into clinical practice. A. A. Drewes (Eds.), *Blending play therapy with cognitive behavioral therapy: Evidence-based and other effective treatments and techniques* (pp. 321-352). Hoboken, NJ: Wiley.
- Knell, S. M., & Moore, D.J. (1990). Cognitive- behavioral play therapy in the treatment of encopresis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 55-60. doi: 10.1207/s15374424jccp1901_7
- Knell, S. M., & Ruma, C. D. (1996). Play therapy with a sexually abused child. M. Reinecke, F.M. Dattilio & A. Freeman (Eds.), *Casebook on Cognitive-behavior Therapy with Children and Adolescents*. (pp. 367-393). New York, NY: Guilford Press.

- Knell, S. M. (2013). *Bilişsel davranışçı oyun terapisi. Oyun terapisinin temelleri.* (Çev. Uzm. Psik. Banu Tortamış Özkaya) İkinci basımdan çeviri. (ss. 313-329). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kottman, T. (2001). Adlerian play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 10(2), 1–12. doi: 10.1037/h0089476
- Kurşun, Z. (2019a). Bir vaka sunumu: Otizm tanılı bir çocukta gelişimsel oyun terapisi. M. Uslu, S. Çiftçi, C. Arslan, E. Hamarta (Ed.), *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları 2019* (ss. 312-319). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kurşun, Z. (2019b). Otizmlili çocuklarda theraplay terapisinin bir çocukla incelenmesi. M. Uslu, S. Çiftçi, C. Arslan, E. Hamarta (Ed.), *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları 2019* (ss. 319-323). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Landreth, G. (2002). *Play therapy: The art of the relationship* (2nd ed) (pp. 87-88). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed) (pp. 7-130) New York: Routledge.
- Morgenthal, Ashley H. (2015). *Child-centered play therapy for children with autism: A Case Study.* Doctoral dissertation, Antioch University, Department of Clinical Psychology, Keene.
- Munns, E. (2013). *Theraplay: Bağlanmayı geliştirici oyun terapisi. Oyun terapisinin temelleri* (Çev. Uzm. Psik. Banu Tortamış Özkaya) İkinci basımdan çeviri (ss. 275-297). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Norton, C. C., & Norton, B. E. (2013). *Deneyimsel oyun terapisi. Oyun terapisinin temelleri* (Çev. Uzm. Psik. Banu Tortamış Özkaya) İkinci basımdan çeviri (ss. 187-205). Ankara: Nobel Yayınevi.
- O'Connor, K. J., & New, D. (2002). The Color-Your-Life technique. C. Schaefer&D. Cangelosi (Eds.), *Play therapy techniques* (2nd ed., pp. 245-256). Northvale, NJ: Aronson.
- O'Connor, K. J. (2013). *Ekosistemik oyun terapisi. Oyun terapisinin temelleri* (Çev. Uzm. Psik. Banu Tortamış Özkaya) İkinci basımdan çeviri (ss. 253-273). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Oaklander, V. (2013). *Gestalt oyun terapisi. Oyun terapisinin temelleri* (Çev. Uzm. Psik. Banu Tortamış Özkaya) İkinci basımdan çeviri (ss. 171-187). Ankara: Nobel Yayınevi.
- O'Connor, K. (2001). Ecosystemic play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 10(2), 33–44. doi: 10.1037/h0089478
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* (pp. 1-23). New York: Routledge.
- Porter, M. L., Hernandez-Reif, M., & Jessee, P. (2009). Play therapy: A review. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1025-1040.
- Rowley, J., & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*, 27(6), 31-39. doi: 10.01409170410784185
- Salter, K., Beamish, W., & Davies, M. (2016). The effects of child-centered play therapy (CCPT) on the social and emotional growth of young Australian children with autism. *International Journal of Play Therapy*, 25(2), 78–90. doi: 10.1037/pla0000012
- Schaefer, C. E. (2013). *Vakaya özgü oyun terapisi* (Çev. Uzm. Psik. Banu Tortamış Özkaya) İkinci basımdan çeviri (ss. 365-379). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Siegel, D., & Hartzell, M. (2004). *Parenting from the inside out.* (pp. 81-105). New York: Tarcher/ Putman.
- VanFlet, R. (2013). *Filial Terapi: Oyunun gücü ile aile ilişkilerini kuvvetlendirmek. Oyun terapisinin temelleri* (Çev. Uzm. Psik. Banu Tortamış Özkaya) İkinci basımdan çeviri (ss. 153-171). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Vygotsky, L.S. (1981). The instrumental method in psychology. The concept of activity in Soviet psychology J.V. Wertsch (Ed.), pp. 134-144. New York: M.E. Sharpe.
- Ware, J. N. (2014). *Play therapy for children with autism spectrum disorder: A single-case design.* Doctor Of Philosophy dissertation, University Of North Texas, Department Of Counseling And Higher Education, Denton.
- Winnicott, D. W. (1982). *Playing and reality* (pp.1-18). London: Routledge.

Wixson, C. (2015). *The effectiveness of child-centered play therapy on the challenging of early elementary school students*. Doctoral dissertation. The Georgia State University. Department of Counseling and Psychological Services, Atlanta.

6. EXTENDED ABSTRACT

Autism is a neurodevelopmental disorder with a high prevalence today. Diagnostic criteria and definition are included in the DSM-V (2013) handbook, which has been accepted all over the world for the diagnosis and classification of psychiatric problems, published by the American Psychiatric Association (APA). According to this definition, autism is defined as “a neurodevelopmental, genetic disability in which there is a permanent disability in social communication, social interaction and that occurs with limited, repetitive behavior patterns, interests or activities” (APA, 2013). Autism manifests itself with different behaviors in early childhood; limitations are observed in verbal and non-verbal communication skills; the individual has limited interests; It is a disability in which there is reluctance and inadequacy in functional, mutual playing skills and repetitive behaviors are observed. It can be seen on any individual from all races, all socio-economic levels and all ethnic backgrounds (Aydin, 2019, p. 4-13).

Today, the application that brings the most promising and positive results with individuals with autism is special education. Thanks to special education, the diagnostic symptoms of individuals with autism decrease and they make positive progress in their developmental skills. It is also seen that these individuals participate in therapies and art activities with animals. However, there is no scientific basis for activities and therapies related to animals and art (Güleç Aslan, 2018, p. 155).

Another therapy method used in individuals with autism is "play therapy". The use of play therapy with both individuals with autism and typically developing individuals has a short history in our country. Play therapy, which has a short history in our country, has a history of approximately one hundred years and has many different theoretical approaches (Kiye & Yalçın, 2021, p. 287).

The International Association for Play Therapy (Association for Play Therapy, 2019) defines play therapy as "the interpersonal process that is based on preventing or solving the psychological problems of individuals by using the power of play by the play therapist and enabling the individual to grow and develop". According to play therapy, there is a power within the person for self-actualization. The person needs to develop this power in himself, and this therapy will allow the person to reach the highest point of his power freely (Kiye & Yalçın, 2021, p. 289-290).

In this study, a theoretical framework will be created regarding the concepts of play therapy and autism, and answers to the following questions will be sought:

1. What do the concepts of play and play therapy mean?
2. What are the approaches found in play therapy?
3. Can play therapy be used with individuals with autism?
4. What is the importance of play therapy for individuals with autism?
5. What does the research on the use of play therapy with individuals with autism tell us?

This study is a compilation study. With this research, the use of play therapy in individuals with autism has been discussed in detail in the light of the information in the literature. Compilation studies are studies that provide a summary of the current situation on the subject by separating the studies in the literature on the subject under investigation (Rowley & Slack, 2004). In this direction, scans were made and the definitions of play and play therapy obtained by the author as a result of these scans, play therapy approaches, the use of play therapy in individuals with autism, the importance of play therapy for individuals with autism, and what the researches about play therapy express are given under the headings.

In the research, both national and international studies were obtained from Google Scholar, DergiPark, Ebsco, Yöktez, Scopus databases by searching the keywords of autism, play therapy, symbolic play, autism, play therapy, symbolic play. From the studies obtained from the databases, articles, papers and theses made in the form of literature review, case studies, experimental studies were examined. In addition to the keywords in the searches,

the studies conducted in the last ten years were examined and this study was carried out by compiling the data obtained from these studies.

In addition, the limitations of the study are that the sources used in the research are limited only to the studies reached by the author and that the articles, papers and theses made in the form of literature review, case studies, experimental studies have been examined.

There are gaps that need to be filled regarding the use of play therapy in individuals with autism and the consequences of using play therapy in individuals with autism. There is a need for studies in which different approaches of play therapy are applied, especially in children with autism. In addition, the absence of filial therapy and theraplay studies involving families of children with autism is one of the gaps in the subject. Because there are limited number of studies in which play skills are taught to families of individuals with autism and families of individuals with autism are included in the play therapy process (Beyazoğlu, 2014, p. 3-87). However, when we look at the results of the studies; It is seen that the results of play therapy approaches, both when used with children with autism and with their families, are positive. Positive effects can be listed as the development of social skills of individuals with autism, decrease in problem behaviors, increase in symbolic play skills, support for solving sensory problems, and development of problem-solving skills (Beyazoğlu, 2014; Blalock, Lindo & Ray, 2016, p. 239-247; Jayne, 2013, p. 11-26; Kascsak, 2012, p. 25-36; Schaefer, 2013, p. 16, p.370).