

MİLLÎ EĞİTİM

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

2022 • YIL: 2 • SAYI: 3



ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

2023 Eğitim VİZYONU





ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

MİLLÎ EĞİTİM

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

Yıl: 2022 ● Cilt: 2 ● Sayı: 3

6 ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.

Ankara
2022

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
Prof. Dr. Mahmut ÖZER (Millî Eğitim Bakanı)

Genel Yayın Yönetmeni
Prof. Dr. Petek AŞKAR (Bakan Yardımcısı)

Yayın Yönetmeni
Prof. Dr. Kemal Varın NUMANOĞLU (Genel Müdür)

Yazı İşleri Müdürü
Ebubekir AYDIN (Daire Başkanı)

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen ÇOK (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Galip YÜKSEL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin PİŞKİN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahsin İLHAN (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur SAK (Anadolu Üniversitesi)
Dr. Murat AĞAR (Millî Eğitim Bakanlığı)

Editörler
Doç. Dr. Sevil UYGUN İLİKHAN (Bakan Danışmanı)
Dr. Murat AĞAR (İl Millî Eğitim Müdürü)

Editör Yardımcıları
Dr. Duygu ÇAVDAR YAĞAN (Millî Eğitim Uzmanı)
Dr. Merve ÖKTEN (Millî Eğitim Uzmanı)
Dr. Mehmet Akif CİHAN (Millî Eğitim Uzmanı)
Meryem KABATAŞ (Millî Eğitim Uzmanı)

Ön İnceleme Komisyonu
Nazlı Deniz SARI
Erdoğan MURATOĞLU

İngilizce Danışmanları
Yasin CEYLAN - Dr. Merve ÖKTEN

Dizgi/Tasarım
Ali ASLAN

E-ISSN: 2757-6248

Millî Eğitim Bakanlığı Yayın No: 7505

Sürelî Yayın No: 356

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Necdet KARASU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Neslihan G. KARAMAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Tahsin İLHAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Avşar ARDIÇ	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Evren ERZEN	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Şeyda DEMİR	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin ŞENER KILINÇ	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur AKIN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Didem Güven	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan BALIKÇI	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Serdar ÖZMEN	Milli Eğitim Bakanlığı

TAKDİM

Genel Müdürlüğümüz tarafından altı ayda bir yayınlanan ve hakemli bir bilimsel dergi olan Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisinin üçüncü sayısını siz okuyucularımıza sunmaktan gurur duyuyoruz. Bu sayımızda da hem alanında uzman akademisyenlerin hem de rehberlik ve psikolojik danışma ve özel eğitim alanlarında çalışan değerli öğretmenlerimizin araştırma ve derleme makaleleri yayınlanmıştır.

Rehberlik ve psikolojik danışma ve özel eğitim alanlarında çalışmalar yapan meslek uzmanlarımızın profesyonel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi anlamında bilimsel makalelerin yazılması ve okunması teşvik edilmelidir. Dergimizin yayınlanması, bu araştırmaların sahadaki uygulamalara temel oluşturması ve öğrencilerimize sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesinin yükseltilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Okullarda ve rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin ve diğer uzmanların gerek güncel araştırmalar gerekse örnek uygulamalar hakkında bilgilendirilmesi ve önerilerle desteklenmesi Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün sorumlulukları arasındadır. Bu sorumlulukla, üçüncü sayımızda yer alan araştırmaların siz değerli okuyucularımız için aydınlatıcı ve yol gösterici olmasını umut ediyor ve sizlerin kanıta dayalı saha uygulamalarımızın gelecekteki sayılarımızda yer almasını diliyorum.

Tüm bu katkıların eğitim alanında çalışanlara ve öğrencilerimize sunulmasında başta Millî Eğitim Bakanımız Sayın Prof. Dr. Mahmut ÖZER olmak üzere emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

Prof. Dr. Kemal Varın NUMANOĞLU

Genel Müdür

İÇİNDEKİLER

Table Of Contents

01

6. Sınıf Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin 'Elektriğin İletimi' Ünitesi Öğretimine Yönelik İhtiyaçları

The Learning Needs of Students with Visual Impairments at 6th Grade on the 'Conduction of Electricity' Unit of the Science Course

Araştırma Makalesi

Betül OKCU, Mustafa SÖZBİLİR, Mustafa Şahin BÜLBÜL

33

Lise Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımı ile Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişkiler

The Relationship between Problematic Internet Use and Perceived Social Support Systems of High School Students

Araştırma Makalesi

Serdal ÖZGÖZGÜ, Hamdi ŞİMŞEK, Mustafa F. ARIKAN, Abdullah ALYAPRAK, Bayram GÜNAY, Nur EYİGÜNGÖR

63

Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik ve Duygusal Zekâ: Bir Derleme Çalışması

Perfectionism and Emotional Intelligence in Gifted Students: A Review Study

Derleme Makalesi

Afra Selcen TAŞDELEN, Serap EMİR

92

Bedensel Engelli Bireylerin Dünyasından Sosyal Hayata Entegrasyon

Social Life Integration from the World of Psychically Disabled People

Araştırma Makalesi

Neslihan ÇIKRIKÇI, Özkan ÇIKRIKÇI

122

Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Destek Utangaçlık ve Benlik Saygısı

Perceived Social Support Shyness and Self-Esteem as the Predictors of Loneliness among University Students

Araştırma Makalesi

Elif SAN, Gökhan GÜMÜŞ, Ercan KOCAYÖRÜK

155

Grupla Psikolojik Danışmada Liderin Öz Farkındalığının Önemi
The Importance of Leaders' Self-Awareness in Group Psychological Counseling
Derleme Makalesi
Güldener ALBAYRAK

177

Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlık ve Olası Nedenleri
Unexpected Underachievement of Gifted Students and Possible Reasons
Derleme Makalesi
Ayşe GÖNÜLTAŞ, Serap EMİR

212

Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Boylamsal Karşılaştırması
Longitudinal Comparison of Reading, Reading Comprehension and Writing Skills of Children at Different Reading Levels
Araştırma Makalesi
Cevriye ERGÜL, Burcu KILIÇ-TÜLÜ, Gözde AKOĞLU, Meral Ç. ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, Zeynep BAHAP-KUDRET

246

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Görüşleri
The Opinions of the Teachers Working in the Guidance and Research Centers on the Educational Evaluation and Diagnosis Process of Individuals with Severe and Multiple Disabilities
Araştırma Makalesi
Mehmet YÜREKLİ, Pınar ŞAFAK

281

Özel Gereksinimli Bireylerin Ebeveynlerinin RAM, Okul Psikolojik Danışmanı ve Özel Eğitim Öğretmeni Kavramlarına İlişkin Metaforik Algularının İncelenmesi
The Investigation of Metaphorical Perceptions of Parents of Children with Special Needs on the Concepts of Grc, School Counselors and Special Education Teachers
Araştırma Makalesi
Ramazan ÇOK, Seda SEZER, Yunus E. AYDIN

319

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



6. SINIF GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN 'ELEKTRİĞİN İLETİMİ' ÜNİTESİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Betül OKCU¹, Mustafa SÖZBİLİR², Mustafa Şahin BÜLBÜL³

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye, betul.okcu@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7767-6602

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye, sozbilir@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6334-9080

³ Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kars, Türkiye, msahinbulbul@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1524-6575

Geliş Tarihi: 13/02/2021 Kabul Tarihi: 10.02.2022

Öz: Fen bilimleri dersi içerdiği konular bakımından destek materyaller ve etkinliklerin kullanılmasını gerektiren bir derstir. Günlük yaşama yönelik konuları içermesi bakımından da her öğrencinin etkili bir şekilde konuları öğrenmesi gerekmektedir. Bu nedenle dersin içeriğine yönelik etkinlik, araç-gereç ve materyal kullanımında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının yanı sıra öğrenme ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Çeşitli sebeplere bağlı olarak, görme yetisini yeterli derecede kullanamayan öğrencilerin bu dersin öğrenimi esnasında çeşitli ihtiyaçlara sahip olduğu bilinmektedir. Bu duruma bağlı olarak bu çalışma Erzurum Yakutiye Görme Engelliler Okuluna devam eden 6. sınıf öğrencilerinin 'Elektriğin İletimi' ünitesine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Elektriğin İletimi ünitesi kapsamında yer alan beş kazanım belirlenmiş ve öğrencilerin bu kazanımlara ulaşabilmeleri için gereken ihtiyaçlar; nitel araştırma yaklaşımı olan durum çalışması yönteminden yararlanılarak çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla sınıf içi gözlemler ve öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlem verilerinin analizi



sonucunda üniteye yönelik kavramsal ihtiyaçların yanı sıra etkinlik, materyal, fiziksel ortam, ölçme-değerlendirme ve öğreticiye yönelik olarak da ihtiyaçlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Görme yetersizliği, elektriğin iletimi, fen öğretimi.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılایn: Okcu, B., Sözbilir, M., & Bülbül, M. Ş. (2022). 6. sınıf görme yetersizliği olan öğrencilerin 'elektriğin iletimi' ünitesi öğretimine yönelik ihtiyaçları. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 01-32.



THE LEARNING NEEDS OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS AT 6TH GRADE ON THE ‘CONDUCTION OF ELECTRICITY’ UNIT OF THE SCIENCE COURSE

Abstract: The science course is a course that requires the use of support materials and activities in terms of the topics it contains. In terms of including daily life topics, every student should be able to learn the subjects effectively. For this reason, both individual and learning needs of students should be taken into consideration in the use of activities, tools and materials for the content of the course. It is known that students who cannot use their vision sufficiently due to various reasons have various needs during the learning of this course. Depending on this situation, this study was carried out in order to determine the learning needs of 6th grade students attending Erzurum Yakutiye School for the Students with Visually Impairments on the "Conduction of Electricity" unit. In the study, five learning objectives within the scope of Electricity Transmission unit were determined and the needs required for students to comprehend these objectives; It has been examined from various angles using the case study method, which is a qualitative research approach. To identify these needs, classroom observations and semi-structured interviews with students were conducted. As a result of the interviews with the students and the analysis of the observation data, it was determined that there were also needs regarding activity, material, physical environment, measurement-evaluation, and instructor, as well as conceptual maps for the unit.

Keywords: Visual impairment, conduction of electricity, science teaching.

Cite this article as: Okcu, B., Sözbilir, M., & Bülbül, M. Ş. (2022). The learning needs of students with visual impairments at 6th grade on the ‘conduction of electricity’ unit of the science course. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 01-32.



Giriş

Fen Bilimleri eğitimi; tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de, değişen yaşam şartlarına uyum sağlamanın yanı sıra toplumsal, ekonomik, politik, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmek amacıyla değişime uğrayan bir derstir (Okcu & Zorluoğlu, 2019). Bu nedenle de sürekli değişen şartlara uyum sağlayabilen, tüm gelişme ve değişmelere ayak uydurabilen bilinçli bireylerin yetiştirilmesi Fen Bilimleri eğitiminin temel amacıdır. Bu amaca bağlı olarak Fen eğitimi bireysel olduğu kadar, toplumsal gelişmelere de katkı sağlayarak bilimsel gelişmelerin temelini oluşturur (Ayas, Çepni, & Akdeniz, 1993). Fen Bilimleri dersi, yaşamsal bilgi ve becerileri de içermesi bakımından hem günlük yaşam için hem de eğitim-öğretim yaşantılarının sürdürülebilmesi için en önemli derslerden biridir. Bu nedenle bütün öğrencilerin fen eğitiminden verimli ve etkili bir şekilde yararlanması için öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin öğrenci özellikleri dikkate alınarak sürdürülmesi gerekmektedir (Okcu & Zorluoğlu, 2019).

Öğrenme birçok öğrenme modelinin ve araçlarının bir bütünlük içinde, etkili bir şekilde kullanımı ile gerçekleşmektedir. Bu model ve araçlar kullanılırken somut bilgilerden yola çıkılarak, öğrencinin önceden bildikleri ve yeni öğrendiği bilgiler arasında bağlantı kurulması öğrenmeyi artırmaktadır. Öğrenme esnasında öğrencinin bireysel özellikleri (iç faktörler) ile kitap, konu, çevre ve öğretmen gibi (dış faktörler) özellikler uyumlu bir şekilde kullanıldığında öğrenme düzeyi yükselmektedir. Ayrıca öğrenme faaliyetlerinde ne kadar çok duyu organı kullanılırsa bilginin kodlanması ve hatırlanması da o kadar olacaktır. Daha fazla duyu organının aktif bir şekilde kullanılması öğrencinin dikkatini de konuya çekmeye yardım edecektir. Tüm bu durumlara ek olarak her öğrencinin öğretim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanması için, öğretimin planlanmasında bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir (Senemoğlu, 2018).

Öğretim süreci içinde birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşmaktadır. Bunlar sosyal, kültürel, ekonomik farklılıklar olabileceği gibi bazı fiziksel ve zihinsel farklılıklar da olabilir. Görme yetersizliği de bu fiziksel farklılıklardan biridir. Görme yetersizliğinden etkilenen bireyler arasında da işlevsel görme, görme yetersizliğinin türü, görme yetersizliğinin düzeyi, görme yetersizliğinin başlangıç yaşı,



başka yetersizliklerin varlığı, bilişsel düzey gibi farklılıklar bulunmaktadır (Okcu, 2016). Bu farklılıklar öğrenme becerilerini de etkilemektedir. Öğretim esnasında, öğrenmeyi etkileyen durumlar (Senemoğlu, 2018) dikkate alındığında, farklılıkları ne olursa olsun her öğrencinin bilgiye daha kolay ve çabuk ulaşacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenme içerikleri düzenlenirken hem bireysel farklar hem de ders içinde kullanılacak etkinlik, araç-gereç ve materyallerin dikkatlice seçilmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak da her öğrencinin bireysel özellikleri ve bu özelliklere bağlı öğrenme ihtiyaçları öğretim öncesinde belirlenmelidir. Belirlenen bu ihtiyaçlar doğrultusunda görme yetersizliğinden etkilenen her bir öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) kullanılması, öğretimi daha etkili bir hâle getirecektir (MEB, 2006).

Görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerde görme duyusunun tamamen veya kısmen kaybedilmiş olması bu öğrencilerin normal görme gücüne sahip öğrencilerden daha farklı ihtiyaçlara sahip olduğunun göstergesidir. Bu öğrenciler, zihinsel gelişim açısından diğer öğrencilerden farksızdır. Ancak iletişim becerilerinde ve öğrenme yaşantılarında dokunsal veya işitsel araç gereçlere gereksinim duyarlar (Şafak, 2017). Öğrenme sırasında elde edilen bilgilerin %80-85'inin görme yoluyla edinildiği düşünülmektedir (Ataman, 2012; Cavkaytar & Diken, 2012). Bu nedenle öğretim sürecinde öğretime destek olan araç-gereç ve materyal kullanımı hem normal görme gücüne sahip öğrenciler için hem de görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler için birden fazla duyu organını aktifleştirdiğinden öğrenmenin daha etkili olduğu düşünülmektedir. Duyu organlarından herhangi birinin eksikliğinde öğrenmede eksiklikler veya yetersizlikler görülebileceği için öğrenme ortamları bu duruma göre düzenlenmelidir (Gürsel, 2017; Tüfekçioğlu, 2007; Zorluoğlu & Sözbilir, 2017). Bu nedenle görme duyusunun eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkan bireysel ihtiyaçlar öğrenme öncesinde belirlenmeli ve öğretim ortamları bu ihtiyaçlara göre düzenlenmelidir.

Görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki ihtiyaçlarına yönelik alan yazında yeterli sayıda çalışma olmamakla birlikte, belli bir konunun öğrenilmesine yönelik olarak veya derste kullanılması gereken materyal veya araç-gereçlerle ilgili olarak birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Bülbül, 2013; Kumar,



RaGsamy & Stefanich, 2001; Mayo, 2004; McCallum & Ungar, 2003; Moore & Grossman, 2016; Neely, 2007; Okcu, 2016; Okcu & Sözbilir, 2016; Okcu, Yazıcı & Sözbilir, 2016; Supalo, Dwyer, Eberhart, Bunnag & Mallouk, 2009).

Fen Bilimleri dersinin içerdiği konular incelendiğinde görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilere hem bilimsel olarak hem de günlük yaşam becerilerine katkı sağlaması açısından daha etkili bir öğretim sunmak gerektiği düşünülmektedir. Elektrik ünitesi de günlük yaşama dair kavramları içermesinin yanı sıra kazanımları içerik yönüyle daha çok deneyler ve etkinliklerle anlatılan bir ünite özelliğindedir. Ayrıca bilgilerin daha kalıcı olması anlamında sadece işitme duyusuna değil, tüm duylara hitap edecek bir öğretim tarzı benimsenmelidir (Okcu, 2016). Bu nedenle öğretim sürecinde görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin özellikleri dikkate alınarak öğretim planlanmalı ve diğer duylara da hitap eden bir program takip edilmelidir. Ünitinin kazanımlarına ulaşılması ünite kapsamındaki kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesine bağlıdır (Yeşilyurt, 2006). Kavramların öğretimi yapılırken yalnızca tanımlar kullanılmamalı; kavram tanımlarının yanı sıra kavramların öğrenilmesine yardımcı olacak araç-gereç, materyal, etkinlikler ve yardımcı teknolojilerden de yararlanılması gerekmektedir (Okcu, 2016). Bu gerekçe ile bu ünitenin öğretimi esnasında öğrencilerin mevcut akademik düzeyleri ve görme yetersizliği düzeyleri dikkate alınarak, çeşitli araç-gereçler, materyaller, analogiler ve etkinliklerden yararlanılmıştır. Kavram öğretimi öncesinde kavramlarla ilgili olarak ön bilgi ve eksikliklerin belirlenmesi için farklı veri toplama araçlarından da yararlanmak gerekmektedir.

Ortaokul seviyesinde yapılan alan yazın incelemesinde çalışmaların genellikle öğrencilerin Elektrik ve Elektriğin İletimi konularında farklı öğrenme sorunlarına sahip oldukları görülmektedir (Ayvacı & İpek Akbulut, 2012; Cohen, Eylon & Ganiel, 1982; Dilber & Düzgün, 2003; Karakuyu ve Tüysüz, 2011; Keser ve Başak, 2013; Yeşilyurt, 2006). Bu çalışmalarda elektrik ünitesi kavramlarının öğreniminde öğrencilerin çok çeşitli kavram yanlışlarına sahip oldukları, sınıf seviyelerine göre yanlışların değişiklik göstermediği, ünitenin öğrenme sürecinde farklı öğrenme araçlarıyla öğrenmenin daha kalıcı olmasının sağlanabileceği gibi durumların tespit edildiği görülmektedir. Ancak yapılan alan yazın incelemesinde elektrik ünitesinin öğretimi ve



öğrenimine dair görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilere yönelik çok sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmüştür (Bülbül & Eryılmaz, 2010; Bülbül, 2013).

Alan yazında var olan eksiklikler de düşünülerek bu çalışma “Görme yetersizliğinden etkilenen ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin ‘Elektriğin İletimi’ ünitesine yönelik öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” problemi temelinde tasarlanmıştır. Bu probleme bağlı olarak çalışmanın amacı; görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin ‘Elektriğin İletimi’ ünitesi kavramlarını daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenebilmeleri için, hem bireysel hem de üniteye yönelik öğrenme ihtiyaçlarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmaları gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılması (Yin, 2013); araştırmacının gerçek yaşamdan, güncel ancak sınırlı bir durum ya da belli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmış çoklu durumlar hakkında çeşitli bilgi kaynakları yardımıyla oldukça ayrıntılı bilgi topladığı, durum betimlemesi ya da durum temalarının ortaya çıkarıldığı bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Durum çalışmalarında kullanılan çalışma grubu bir birey, grup veya topluluktan oluşur. Çalışma grupları üzerinde araştırılan durum derinlemesine incelenir. Bu nedenle çalışma grubuna ait özellikler de bu çalışmalarda detaylı bir şekilde belirtilmelidir (Creswell, 1998). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görme engelli öğrencilerin Elektriğin İletimi ünitesinin kazanımlarına yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla; çalışma grubunu Erzurum Yakutiye Görme Engelliler Ortaokulu 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için ilköğretim kurumlarında, sınıf mevcutları en fazla 10 öğrenciden oluşmaktadır (MEB, 2006). Erzurum Yakutiye Görme Engelliler Ortaokulunda da 6. Sınıf seviyesinde 6 öğrenci öğrenim görmekte olduğu için, ihtiyaç



analizine 6 öğrenci dâhil olmuştur. İhtiyaç analizine katılan 6 öğrenciden 1'i ileri düzeyde az gören ve 5'i ise az görendir.

Tablo 1.

Çalışma grubu öğrenci özellikleri

	Öğrenci no	Cinsiyet	Görme düzeyi
İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu	Ö ₁	Erkek	Az gören
	Ö ₂	Erkek	Az gören
	Ö ₃	Kız	Az gören (ileri düzeyde)
	Ö ₄	Kız	Az gören
	Ö ₅	Erkek	Az gören
	Ö ₆	Kız	Az gören

Veri Toplama Araçları

Çalışmada görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşmeden yararlanılmıştır. Bu amaçla ünite boyunca sınıf içi gözlemler ve ünite sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Sınıf içi gözlemler esnasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış Fen Dersi Gözlem Formu (FDGF) kullanılmıştır (Ek 1). Yapılan görüşmelerde yine araştırmacılar tarafından ünite kazanımlarına uygun sorulardan oluşturulan yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (Ek 2) kullanılmıştır. Görüşme formu, alanında uzman 6 öğretim elemanı ve 2 öğretmen tarafından içerik, kazanımlara uygunluk, dil ve kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Ayrıca öğrenci görüşme formu farklı düzeylerde görme engeline sahip 2'şer öğrenciye de sorularak anlaşılabilirliği test edilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler ışığında, ünite kazanımlarına uygun olmayan sorular formdan çıkarılmış, soruların öğrencilerin anlayabileceği bir dilde yazımları gerçekleştirilmiş, daha ayrıntılı bilgiler elde edilmesi gereken kazanımlara yönelik sorulara sondaj sorular eklenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmelerden sonra forma son şekli verilmiştir. Görüşme ve gözlem verilerinin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla, veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve araştırmacılar arasında 0.86 oranında bir uyum belirlenmiştir. Araştırmacıların uyum düzeyleri göz önünde bulundurularak ihtiyaçlara yönelik ortak temalar oluşturulmuştur.



Uygulama Süreci

Çalışmanın amacına uygun bir şekilde veri toplama araçları geliştirildikten sonra ünitenin öğretimi süresince sınıf içinde araştırmacılar tarafından öğretim kamera ile kayıt altına alınmış ve eş zamanlı olarak araştırmacılar ders içinde FDGF kullanarak gözlem yapmıştır. Ünite bittikten sonra tüm öğretim sürecine katılan öğrencilerle araştırmacılar tarafından görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin öğretim sürecine dair görüşleri alınmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra ses kayıtlarının transkriptleri yapılarak analiz edilmiştir. Dersin öğretimi esnasında öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde görüşmelerin yanı sıra gözlem kayıtları da incelenerek, ünitenin öğrenilmesine yönelik ve öğrenmeye ek olarak farklı ihtiyaçların da mevcut olduğu belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen ihtiyaçlar raporlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi yöntemi elde edilen verilerin daha derin bir şekilde incelenmesi ile gerçekleşmektedir (Glesne, 2013). Sınıf içinde FDGF kullanılarak yapılan gözlemler aynı zamanda kamera ile de kayıt altına alınmıştır. Uygulama sonrasında kayıtlar yeniden izlenmiş ve FDGF formu kullanılarak analizleri tekrar yapılmıştır. Bu analizlere bağlı olarak öğrenci ihtiyaçları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin analizinde de içerik analizine uygun olarak farklı koddaki kategori ve temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar bulgular kısmında başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

Elektriğin İletimi ünitesine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla kullanılan görüşme formu, ünite kazanımlarının analiz sonuçlarına göre oluşturulmuştur. “Elektriğin İletimi” ünitesinde yer alan kazanımlara bağlı öğrenci ihtiyaçları belirlenirken; öğretimin amaçları doğrultusunda öğrencilerin daha etkili ve kolay öğrenmeleri amacıyla bu kazanımlar Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Kazanımlarda bulunan ifadeler kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu’nu ve öğrencilerin oluşturmaları gereken davranışı veya öğrenmeleri gereken bilgi’yi belirtmektedir (Özçelik, 2010). Kazanım ifadesinde yer alan Bilişsel Süreç Boyutu bir fiille verilir ve Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ile Yaratma / Oluşturma



basamaklarından oluşmaktadır. Kazanım ifadesinde yer alan ismin temsil ettiği Bilgi Boyutu'ysa somuttan soyuta doğru; Olgusal, Kavramsal, İşlemsel ve Üstbilişsel Bilgi basamaklarından oluşmaktadır. Bu sınıflamaya bağlı olarak kazanımların taksonomide temsil ettikleri düzeyler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Kazanımların Bloom Taksonomisine göre sınıflandırması

Ünite	Konu Başlığı	Kazanımlar	Bilgi Birikim Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu
Elektriğin İletimi ve Fiziksel Olaylar	İletken ve Yalıtkan Maddeler	7.1.1.	Kavramsal Bilgi	Anlama
		7.1.2.	Kavramsal Bilgi	Anlama
	Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler	7.2.1.	Kavramsal Bilgi	Uygulama
		7.2.2.	İşlemsel Bilgi	Uygulama
		7.2.3.	Olgusal Bilgi	Anlama

Bulgular

Görme yetersizliği olan öğrencilere etkili bir fen eğitimi sunabilmek amacıyla yapılan bu ihtiyaç analizi çalışmasında öğrencilerin hem bireysel hem de öğrenmeye yönelik olarak belirlenen ihtiyaçları, bu bölümde kazanımlara bağlı olarak farklı açılardan sunulmuştur.

Elektrik Ünitesi Kazanımlarına Bağlı İhtiyaçlar

1. 'İletken ve Yalıtkan Maddeler' Hedefine Ait Kazanımlara Yönelik İhtiyaçlar

1.1. Kazanım 7.1.1. Tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletme durumlarına göre sınıflandırır.

Bu kazanımda iletken ve yalıtkan maddelerin, bir elektrik devresi kurularak belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda sınıf içinde yapılan bir etkinlikte basit bir elektrik devresi kurulmuş ve çeşitli maddeler kullanılarak iletken ve yalıtkan maddeler sınıflandırılmıştır. Kazanımın Bloom Taksonomisine göre anlama düzeyinde



gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmede sorulan sorulara verdikleri yanıtların sadece hatırlama düzeyinde kaldığı belirlenmiştir. Elektriğin iletilme durumuna göre iletken ve yalıtkan maddelerin öğrenilmesine ilişkin örnekler aşağıdadır:

Ö₁: iletken madde yani ıı şöyle bi şey var ııı iletken madde yani elektriği iletip ıı ampule ıı yollayan şeydir, maddedir.

... ııı yalıtkan madde yani elektriği yalıtan ampule göndermeyen madde.

Ö₄: iletken madde elektriği yani düz bi şekilde iletiyo, yani iletcek sadece

...yalıtkan madde elektriği iletmez. mesela su tahta, öyle.

1.2. Kazanım 7.1.2. Maddelerin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin hangi amaçlar için kullanıldığını günlük yaşamdan örneklerle açıklar.

İletken ve yalıtkan maddelerin günlük hayatta kullanıldığı yerlere öğrencilerin örnek verebilmeleri için bu maddelerin özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Ancak öğrenciler bu kazanımla ilgili sorulan soruya sadece derste örnek olarak ifade edilen iletken ve yalıtkan maddelerden bahsederek yanıt vermişlerdir. Günlük yaşamda karşılaşılan farklı örnekler öğrenciler tarafından cevap olarak verilmemiştir. İletken ve yalıtkan madde örneklerine ilişkin örnekler aşağıdadır:

Ö₄: mesela cam, ışığı iletir. Kurutma makinesinin içindeki demiri iletken, kablosu yalıtkan.

Ö₆: o taş, tahta, karton, plastik

...tellerin dışında plastik var

İletken ve yalıtkan maddeler hedefine ait her iki kazanıma yönelik yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğunun kazanımlarda geçen kavramları öğrendikleri görülmüştür (Bkz. Tablo 3).



Tablo 3.

Kazanım 7.1.1. ve 7.1.2. için verilen kavramların öğrenilme durumu

Kavram	Öğrenilme Durumu			Toplam Frekans
	Öğrenilmiş	Öğrenilmemiş	Kısmen Öğrenilmiş	
İletken	4	2	0	6
Yalıtkan	4	1	1	6
İletken ve yalıtkanların kullanım alanları	4	1	1	6

Kazanımlara bağlı belirlenen kavramların öğrenilme durumuna bakıldığında zaman, kazanımın öğrencilere kazandırıldığı düşünülebilir. Ancak öğrenmenin gerçekleşmesi kazanımın belirlenen düzeyde gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Kazanımların genel olarak öğrenilme durumuysa Tablo 4'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4.

Kazanımların öğrenilme düzeyi

Konu Başlığı	Kazanımlar	Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikim Boyutu	Öğrencinin Mevcut Düzeyi						
			Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	%
İletken ve Yalıtkan Maddeler	7.1.1.	Kavramsal Bilgi Anlama	-	-	-	-	-	-	0
	7.1.2.	Kavramsal Bilgi Anlama	-	-	-	-	-	-	0

Her iki kazanımına ait kavramların öğrenciler tarafından öğrenildiği ancak kavramlarla ilgili olan kazanımlara hiçbir öğrencini ulaşamadığı belirlenmiştir. Kazanımlar kavramsal bilgi, anlama düzeyinde olmasına rağmen öğrencilerin anlama düzeyinde olan kazanımları bile öğrenemedikleri görülmüştür.

2. “Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler” Hedefine Ait Kazanımlara Yönelik İhtiyaçlar



2.1. Kazanım - 7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini deneyerek test eder.

Bu kazanımın gerçekleşmesi için öğrencilerin basit bir elektrik devresinde yer alan elemanları ve bu elemanların görevlerini öğrenmeleri gerekmektedir. Ders esnasında öğretmenin kurduğu basit bir elektrik devresinde, öğrencilere devre elemanları gösterilmiş ve devreyi öğrencilerin kurlmaları da sağlanmıştır. Burada öğrencilerin devre elemanlarını tek tek tanımaları ve devre elemanlarından biri olan ampuldeki parlaklığın değişimini incelemeleri için farklı güçlerde ampullerin kullanılması gerekmektedir. Ancak mevcut araç gereçler dışında herhangi bir şey kullanılmamış ve hepsi birbirinin aynısı ampuller devrede kullanılmıştır. Ampulün parlaklığını değiştiren faktörler sözel olarak öğretmen tarafından belirtilmiştir. Ampuldeki parlaklık değişiminin bağlı olduğu durumlara ilişkin örnekler aşağıdadır:

Ö₂: volta göre, enerjiye göre, güç kaynağının ya da pilin voltuna göre

Ö₆: voltuna, volt lambanın voltu, pilin voltu

2.2. Kazanım - 7.2.2. Elektriksel direnci ifade ederek bir iletkenin direncini ölçer ve birimini belirtir.

Bir iletkenin direncinin ölçülmesi kazanımına ilişkin öğrencilerin bilgileri birbirlerinden oldukça farklılık göstermektedir. Direncin nelere bağlı olarak değiştiğini göstermek amacıyla yapılan bir etkinlikteki farklı uzunluk, kesit ve cinslere sahip tellerin direnç ölçmek için kullanıldığı düşünülmektedir. Derste bu kazanıma bağlı olarak net bilgiler verilmemiştir. Bu kazanımla ilgili sorularda öğrencilerin çoğu direncin tanımını yapabilmıştır. Ancak öğrenciler direncin ölçülmesi ve direnç birimine dair herhangi bir bilgiye sahip değildir. Aynı zamanda direnç kavramının tanımı yapılırken öğretmen tarafından yapılan bir benzetme, bazı öğrencilerin kavramsal yanlışlıklara düşmesine sebep olmuştur. İletkenin direncinin ölçülmesi ve direncin nelere bağlı olduğuna ilişkin örnekler:

Ö₆: zorluk.ampule yapılan zorluk, elektriğe doğru zorluk

...uzunluğuna kalınlığına cinsine.



... kalın tel ince telle ampulün direncini bulduk.

Ö₂: elektriği iletmemek için direniyo. Direnci fazla olanın parlaklığı az olur.

... gücüne göre, kesitine göre, enine boyuna göre, kalınlığına göre, bi de cinsine göre.

...devreye iletkeni bağlarız, lambanın parlaklığına göre, lambanın parlaklığı çok sa direnç azdır.

Öğrencilere direncin ne olduğu sorulduğu zaman onu tanımlayabilmelerine rağmen farklı iletken tellerde farklı dirençlerin olabileceği çıkarımını yapamamaktadırlar. Yapılan etkinlikte farklı dirençlere ve özelliklere sahip iletkenler kullanılmadığı için bu durum öğrenciler tarafından kavranamamıştır. Kazanımda geçen kavramın öğrenildiği düşünülse bile kazanım tam olarak gerçekleştirilememiş olduğu için tam anlamıyla bir öğrenme bulgusundan söz edilememektedir.

2.3. Kazanım - 7.2.3. Ampulün de bir iletken telden oluştuğunu ve bir direncinin olduğunu fark eder.

Ampuldeki parlaklığın bağlı olduğu değişkenleri öğrencilerin tahmin edebilmesi için, ampulün içinde bir iletken tel olduğunun ve bu telin bir dirence sahip bulunduğunun öğrenilmesi gerekiyor. İletken telin direncinin nelere bağlı değiştiği bilinse bile öğrencilerin bazıları tarafından ampulün yapısında bulunan maddelerin yani; iletken telin olduğunun öğrenilmemiş ya da anlaşılmamış olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımla ilgili derste küçük bir ampulün camı kırılarak öğrencilere içindeki iletken telin varlığı gösterilmeye çalışılmıştır. Ancak kullanılan bu ampuldeki iletken tel normal görme gücüne sahip kişiler tarafından bile çok zor görülebilecek kadar küçük bir materyal olduğu için öğrencilerin çoğunluğu, bu ampulün içinde ne olduğunu anlamamışlardır. Bu kazanımlara bağlı olarak belirlenen kavramlar ve bu kavramların öğrenilme durumu Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

Kazanım 7.2.1. , 7.2.2. ve 7.2.3. için verilen kavramların öğrenilme durumu

Kavram	Öğrenilme Durumu			Toplam Frekans
	Öğrenilmiş	Öğrenilmemiş	Kısmen Öğrenilmiş	
Elektriksel direnç	4	2	0	6
Elektriksel direncin bağlı olduğu faktörler	4	0	1	5

Ünitenin kazanımlarında geçen kavramların öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyleri incelendiğinde, çoğu öğrencinin kavramları öğrendiği düşünülmektedir. Ancak ünite kazanımları gerçekleştirilmediği sürece bir öğrenmeden bahsetmek mümkün değildir. Kazanımların Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmış şekli ve öğrenciler tarafından kazanılma düzeyleri bireysel ve grup olarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelere bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Kazanımların öğrenilme düzeyleri

Konu Başlığı	Kazanımlar	Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikim Boyutu	Öğrencinin Mevcut Düzeyi						%
			Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	
Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler	7.2.1.	Kavramsal Bilgi Uygulama	-	-	-	+	+	-	33
	7.2.2.	İşlemsel Bilgi Uygulama	-	-	-	-	-	-	0
	7.2.3.	Olgusal Bilgi Anlama	-	-	-	-	-	-	0

Ünitenin tüm kazanımları analiz edildiğinde, öğrencilerin kazanımlara ulaşamadıkları belirlenmiştir. Bu durumda ünite kavramlarının öğrenimine dair bir durumdan bahsetmek mümkün değildir. Bloom taksonomisine göre sınıflandırması yapılan kazanımların düzeyleri farklı olmasına rağmen, bu düzeylerde öğrenmenin gerçekleşmediği görülmektedir. Bu durum ünitenin tüm kazanımlarında gözlenmiştir.



Kazanımlara Bağlı Analiz Sonucunda Belirlenen İhtiyaçlar

Çalışmaya katılan öğrenciler birbirinden farklı düzey ve çeşitlerde görme yetersizliğine sahip öğrencilerdir. Bu nedenle görme yetersizliği düzeylerine bağlı olarak öğrenme ihtiyaçları da çeşitlilik göstermektedir. Elektrik ünitesinin kazanımları ve bu kazanımların öğrenciye kazandırılması için sınıf içinde yapılan gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda belirlenen ihtiyaçlar şu şekildedir:

- Örneklem grubu öğrencileri, az gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu öğrencilerin görme yetisini kullanabilme düzeylerine uygun öğretim yöntemleri, araç-gereç, materyal ve etkinlikler kullanılmamaktadır.
- Az gören öğrencilerin rahatlıkla okuyabileceği, daha büyük puntolar kullanılarak hazırlanan yazılı dokümanlar bulunmamaktadır.
- Az gören öğrenciler için hem doküman hem de yazılı dokümanların renk kontrastlıkları dikkate alınarak hazırlanması gereken ders materyalleri bulunmamaktadır.

Sınıflardaki materyal eksikliği, teknolojik yetersizlikler, ders kitaplarının yetersizliği, sınıfların fiziki durumunun yetersizliği, okulun fiziki şartlarının yetersizliği gibi genel durumların yanı sıra diğer eksikler de şunlardır:

- Öğrenme ortamında bulunan sıralar, yazı tahtası, öğretmen masası gibi eşyalar öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri bir düzene sahip değildir. Yazı tahtası az gören öğrenciler için uygun bir kullanıma sahip değildir.
- Sınıf içindeki ışık, bazı öğrenciler için fazla bazı öğrenciler içinse yetersizdir.

Bu durumda öğrencilerin bireysel görme düzeylerine bağlı ışıklandırma ve karartma materyallerinin bulunması gerekmektedir. Ancak sınıfta her bir öğrenciye uygun ışıklandırmanın sağlanması için ek ışıklandırma veya daha loş bir ortam için perde bulunmamaktadır.

Elektriğin İletimi ünitesinde yer alan toplam beş kazanıma yönelik sınıf içi gözlemler ve yapılan görüşmeler sonucunda ünitenin kavramsal olarak öğreniminde çok fazla eksiklik olduğu gözlenmiştir. Okulun mevcut araç-gereçlerinde ünitenin kazanımlarının daha etkili bir şekilde kavratılması için yeterli araç-gereç bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da ders içinde herhangi bir araç-gereç, materyal kullanılmadığı ve öğrencilerin bu durumdan şikâyetçi oldukları



belirlenmiştir. Öğrencilerin görme yetersizliği olması sebebiyle normal öğrenciler için kullanılan araç-gereçler dışında görme düzeyine yönelik tasarlanmış herhangi bir araç-gereç, materyal bulunmadığı tespit edilmiştir. Kullanılan bazı araç-gereç materyallerse öğrencilerin görme yetersizliği düzeyleri dikkate alınmadan kullanılan araçlardır.

- Öğretim esnasında Elektriğin İletimi ünitesi etkinliklerinde kullanılan araç-gereçler normal görme gücüne sahip öğrencilerin kullanabileceği boyutlardadır.
- Araç-gereç ve materyaller öğrencilerin kullanımına uygun boyutlarda ve yeterli sayıda değildir.

Elektriğin iletimi ünitesinde yer alan toplam beş kazanıma yönelik müfredatta bazı etkinlikler yer almaktadır. Etkinliklerin ders içinde ünitenin kazanımlarına göre uygulanması ve hatta öğrenciler tarafından yapılması öngörülmüştür. Ancak sınıf içinde yapılan gözlemler ve görüşmelerle elde edilen bilgilere göre, sınıfta bazı dersler dışında herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır. Bu duruma bağlı olarak çalışmada görme yetersizliği olan öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlara sahip olmalarının gerekçeleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretim sırasında yapılan etkinlikler, görme yetersizliği olan öğrencilere göre uyarlanmamıştır.
- Ders öğretmenin öğrenci özelliklerine yeterince hâkim olmaması sebebiyle uygun öğretim yöntemi, araç-gereç, materyal kullanmaması öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinde eksiklikler ortaya çıkarmıştır.
- Ünitenin kazanımlarına öğrencilerin ulaşip ulaşmadığının kontrolü, öğretmen tarafından yeterince etkili bir şekilde yapılmamaktadır. Değerlendirmeye yönelik ders kitabı veya kaynak kitapta yer alan sorular öğretmen tarafından okunmakta ve öğrenciler sözel olarak bunlara cevap vermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, her öğrencinin kendi görme düzeyine yönelik araçlarla değerlendirme yapılmasını istediği belirlenmiştir.
- Dönem sonunda yapılan yazılı sınav haricinde, ünite sonunda herhangi bir değerlendirme yapılmamakta ve öğrencilerin neleri öğrendikleri ya da hangi konularda eksik bilgileri bulunduğu belirlenmemektedir.



- Yazılı sınavlarsa öğrencilerin görme yetersizliğinden etkilenme durumlarına göre, her bir öğrenciye göre özel olarak düzenlenmeden uygulanmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin, Elektriğin İletimi ünitesi kavramlarının öğretimi ile ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının yanı sıra birçok açıdan çeşitli ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Bunlar; öğrencilerin görme yetersizliği düzeyine, öğrenme ortamına, araç-gereç ve materyal kullanımına, etkinlik kullanımına, öğreticiye ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik ihtiyaçlardır.

Verilerin analizi sonrasında öğrencilerin Elektriğin İletimi ünitesi kazanımlarına ulaşma düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. İletken ve Yalıtkan Maddeler konu başlığında yer alan kazanımlara hiçbir öğrenci ulaşamamışken, bu konu başlığındaki iki kazanımın öğrenciler tarafından öğrenilmemiş olması durumu, öğrencilerin birçok açıdan çeşitli ihtiyaçlara sahip olduğunu göstermektedir. Kazanımların öğrencilere kazandırılması için yapılan etkinlik, öğrencilerin yetersizlik düzeylerine uygun olmadığı için öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediği düşünülmektedir. Etkinlik sadece öğretmen tarafından gerçekleştirilmekte ve öğrenciler bu esnada pasif kalmaktadır. Kullanılan araç-gereçler öğrencilerin görme duyusu dışındaki duyularını da aktif olarak kullanabilecekleri özellik ve büyüklükte olmadığı için, etkili bir öğrenme olmamıştır.

Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler konu başlığında yer alan kazanımlara ulaşma düzeyinin yüzde 33 olduğu görülmektedir. “İletken ve Yalıtkan Maddeler” hedefine ait kazanımlara ilişkin kavramları içeren görüşme sorularına verilen cevaplarda, öğrencilerin kavramları öğrendiği yargısına varılmaktadır (Bkz. Tablo 3). Ancak Bloom taksonomisine göre incelendiğinde öğrencilerin, ilgili hedefe yönelik kazanımlara ulaşamadıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 4). İletken ve Yalıtkan Maddeler hedefine ait kazanımlar Kavramsal Bilgi düzeyinde olup, Anlama boyutunda olan kazanımlardır. Bu kazanımların öğretimi esnasında öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun etkinlikler öğrencilerin aktif olduğu bir şekilde gerçekleştirilirse kazanımlara daha rahat ulaşabilecekleri düşünülmektedir (Ayvacı & Akbulut, 2012). Ayrıca öğretmen



tarafından yapılan etkinlikte kullanılan araç-gereçler öğrencilerin algılayabileceği uyarlamalara sahip olmadığı için de öğrencilerin kazanımlara ulaşamadıkları belirlenmiştir. Ünite de yer alan diğer bir hedef olan “Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler” hedefine yönelik olarak da benzer durum söz konusudur. Bu hedefe ait kazanımlarla ilgili kavramların, görüşme sonucuna bağlı olarak öğrenildiği düşünülmekte (Bkz. Tablo 5) ancak Bloom taksonomisine göre kazanıma ulaşılma düzeyinin oldukça düşük olduğu da görülmektedir (Bkz. Tablo 6). Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler hedefine ait kazanımlar Kavramsal Bilgi-uygulama, İşlemsel Bilgi-uygulama ve Olgusal Bilgi-anlama düzeylerinde olup, yapılacak olan etkinliklerin bu düzeylere uygun olması gerekmektedir (Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya & Erkan, 2016). Bu sonuçlara bakılarak, Elektriğin İletimi konusunun diğer konulara göre biraz daha soyut bilgiler içeriyor olması ve öğrencilerin yetersizlik düzeyleri düşünüldüğünde, birtakım öğretim ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin öğrenim gördükleri Görme Engelliler Okullarında öğrenci sayısı normal okullardaki öğrenci sayısına göre oldukça azdır (Bkz. Tablo 1). Öğrenci sayısının az olmasının, hem ülke genelinde görme yetersizliğinden etkilenen ve okul çağındaki birey sayısının az olmasına hem de görme yetersizliği olan öğrencilerin özel bir ilgiye ihtiyaç duymasına bağlı olduğu düşünülebilir. Bu okullarda her düzeydeki sınıflarda en fazla 10 öğrenci bulunmalıdır (MEB, 2006). Böylece öğretim her bir öğrencinin bireysel ihtiyacına uygun olarak rahat bir şekilde düzenlenebilir. Çalışmaya katılan altı öğrencinin görme yetersizliğinden etkilenme düzeyleri dikkate alınarak ünite kazanımlarına ulaşabilmelerini sağlamak, normal okullardan daha kolay olabileceği düşünülmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayısının az olması öğretmenlere bu bakımdan kolaylık sağlayabilecek bir durumdur.

Görme yetersizliği olan öğrenciler arasında; sahip oldukları görme engelinin düzeyi ve ilave bir engele sahip olup olmama durumu, eğitim imkânlarından yararlanabilme durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitime bakış açısı gibi birçok sebepten kaynaklanan bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar aynı yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencilere verilecek eğitimi de farklılaştırmayı ya da düzenlemeler yapmayı gerekli kılmaktadır. Çalışmaya katılan altı öğrenci de az gören



olmasına rağmen, görme duyusunu kullanabilmeleri açısından farklılıklara sahiptir. Ancak çalışma bulgularında görme duyusundan yararlanma düzeyine göre değişen bir sonuç elde edilememiştir.

Görme yetersizliğine sahip öğrenciler görme duyusu dışında, bilgiye erişim amacıyla daha çok işitme, dokunma, koklama ve tatma duyularını kullanırlar (Demir & Şen, 2009). Öğrenme süreçlerindeyse görme duyusunu hiç kullanamayan öğrenciler sadece dokunma ve işitme duyusundan yararlanmaktadırlar. Bu nedenle sadece Fen Bilimleri derslerinde değil, diğer bütün branş derslerinde de öğrencilerin daha aktif bir şekilde kullanabildikleri duyulardan yararlanmaları öğretim süreci açısından önemlidir (Buyurgan & Demirdelen, 2009). Bu bağlamda Elektriğin İletimi ünitesinin öğretimi için öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri de düşünüldüğünde (Bkz. Tablo 4 ve Tablo 6); her öğrencinin mevcut yetersizlik tür ve düzeyi dikkate alınarak görme dışında kalan duyuların aktifleştirilmesi önem arz etmektedir (Okcu & Sözbilir, 2017). Elektriğin iletimi ünitesi içerdiği kavramlar ve kazanımlar bakımından hem araç-gereç hem de etkinlik kullanımını gerektiren bir ünedir. Bu nedenle de normal öğrenciler için de görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler için de çeşitli etkinliklerden yararlanılması gerekmektedir. Görme yetersizliği olan öğrenciler için de, öğrencilerin yetersizlik düzeyleri dikkate alınarak planlama yapılması, öğrencilerin diğer duyularını kullanabilmeleri açısından önem arz eden bir durumdur (Aktaş & Ergün, 2021; Azizoğlu, 2013).

Ülkemizde özel eğitim alanında lisans düzeyi programlar sadece Sınıf Öğretmenliği programlarıyla sınırlıdır. Özel eğitimin herhangi bir türünde Branş Öğretmenliği programı bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak da özel gereksinimlere sahip öğrencilerin özellikle branş derslerinde çeşitli sıkıntılarla karşılaşması kaçınılmazdır. Görme Engelliler Ortaokullarında ve farklı engel türlerine yönelik ortaokul ve lise düzeyinde de özel eğitim branş öğretmenleri bulunmaması, öğretmenlerin özel eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamış olmaları ve deneyim eksiklikleri gibi nedenlerden dolayı öğretim sürecinde çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Sadece Fen Bilimleri dersinde değil diğer bütün branş derslerinde (Matematik, Geometri, Türkçe, Müzik, Din Kültürü gibi) de aynı durum söz konusu olduğu için öğretim süreçlerinde benzer sorunlarla karşılaşmaktadır (Aktaş & Ergün, 2021;



Azizoğlu, 2013; Demir, 2018; Horzum & Bülbül, 2017; Şendurur, 2016). Bu sebeple özel gereksinimleri bulunan öğrencilerin özellikle branş derslerine yönelik hem bireysel hem de yetersizlik tür ve düzeylerine göre ihtiyaçlarının öğretim öncesinde belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara uygun yöntem ve tekniklerle birlikte, uygun materyal-araç-gereç kullanımı da önem arz etmektedir (Okcu, Yazıcı & Sözbilir, 2016; Yazıcı, Gül, Sözbilir & Çakmak; 2021). Türkiye’de görme yetersizliği alanında branş öğretmenlikleri ile ilgili herhangi bir lisans programı bulunmamaktadır. Bu nedenle Fen Bilimleri öğretmenleri görme yetersizliği olan öğrencilere verdikleri eğitimde öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bir uyarlama veya düzenleme yapmakta yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde veya hizmet esnasında özel eğitime yönelik aldıkları herhangi bir eğitim de bulunmamaktadır, Fen Bilimleri dersinin öğretimi normal görme gücüne sahip öğrencilerle, görme yetersizliği olan öğrencilere aynı şekilde yapılmaktadır (Okcu & Sözbilir, 2017). Oysa ki görme duyusunun eksikliği öğrencilerde diğer duyuların daha aktif bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi veya özel eğitim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin bireysel gereksinimleri dikkate alınmadan yapılan öğretimler de verimli olmamaktadır. Gerek görme yetersizliği olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınmaması, gerek öğretmenlerin özel eğitimle ilgili bilgilerinde var olan eksiklikler nedeniyle öğretimde yetersizlikler görülmektedir (Aktaş & Ergün, 2021; Azizoğlu, 2013).

Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretimsel düzenlemeler yapılması; görsel, işitsel ve dokunsal materyallerle öğretimin desteklenmesi yetersizliğe bağlı olarak ortaya çıkabilecek sorunların da giderilmesi açısından oldukça önemlidir. Elektriğin İletimi ünitesindeki kavramların öğretiminde olduğu gibi, Fen Bilimleri öğretim programında yer alan her kazanımın öğretimi için kullanılacak olan etkinliklerin; normal görme gücüne sahip öğrencilerin yapabileceği özelliklerde olmasının yanı sıra, bir takım düzenleme ve uyarlamalarla görme yetersizliği olan öğrenciler tarafından da kolaylıkla yapılabilecek düzeyde olması gerekir.

Öğretim programlarının sık sık değişikliğe uğraması, fen-matematik dersleri arasında bir uyumluluğun olmayışı, programda yer alan etkinlikleri yapabilmek için zamanın yetersiz olması, alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve laboratuvar uygulamaları için ders saatinin yetersiz olması, programda konuların belirlenmesinin



öğretimi sınırlandırması ve öğretim programı ile sınav sisteminin uyuşmaması sıklıkla rastlanan program kaynaklı sorunlar olarak dile getirilmektedir (Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya & Erkan, 2016). Bu sorunlar görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha büyük sıkıntılara sebep olmaktadır. Programa bağlı sorunların yanı sıra görme engelli öğrencilerin bireysel yetersizliklerine bağlı ihtiyaçları da öğrenme sürecinde bazı sorunlarla karşılaşma durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple görme engelli öğrencilerin öğretim süreçlerinde programa bağlı sorunlardan en az düzeyde etkilenebilmelerini sağlamak amacıyla bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak planlamalar yapılmalıdır. Ayrıca Fen Bilimleri öğretim Programında yer alan kazanımlar öğrencilerin daha aktif olması gereken ve daha üst düzey becerilerin kazandırılmasına yönelik çok sayıda kazanım içermektedir. Bu anlamda da kazanımların öğrencilere kazandırılması için ayrılan sürelerin az olması da dikkate alınarak öğretim esnasında yapılacak etkinlikler bu sürelerle uygun olarak planlanmalıdır (Kaptan & Özcan, 2019). Özellikle görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler için, her bireyin farklı yetersizlik tür ve düzeyi de dikkate alınarak öğretimde çeşitli uyarlamalar yapılması büyük bir önem arz etmektedir. Her bireyin eğitim öğretimden yararlanma hakkı vardır ve bu doğrultuda görme engeli olsun ya da olmasın her öğrencinin eğitsel ihtiyaçları mutlaka karşılanmalıdır. Bütün bu durumlara bağlı olarak, bu çalışma Fen Bilimleri eğitim ve öğretimi ile ilgili çalışan araştırmacılar, Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetleri içinde bulunan eğitimciler (öğretmen, müdür vb.) ve Türkiye’de Fen Bilimleri eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön veren uzmanlar için oldukça önem taşımaktadır.

Öneriler

Görme yetersizliği ve bu yetersizliğe bağlı değişen öğrenme stilleri sebebiyle, görme engelli öğrencilerin öncelikle eğitimsel ihtiyaçları belirlenmeli, bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve eğitim süreci yeniden yapılandırılmalıdır. Görme engelli öğrenciler için bu yapılandırma ‘bireyselleştirilmiş öğretim programı’ ile gerçekleştirilebilir. Bu program öğrencinin var olan engel düzeyine bağlı olarak belirlenen ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik her ders ve her öğrenci için ayrı ayrı planlanmalıdır. Görme yetersizliğinden etkilenen her öğrenci için Bireyselleştirilmiş



Öğretim Programı hazırlanarak, bu program öğrencinin mevcut ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmelidir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken hiç görmeyen ve az gören öğrencilere yönelik ayrı programlar hazırlanmalıdır. Bu programlar hazırlanırken öğrencilerin genel öğrenme ihtiyaçları, bireysel özellikleri ve görme yetisini kullanabilme düzeyleri dikkate alınmalıdır. Buna bağlı olarak da özellikle Fen Bilimleri gibi soyut kavramlar içeren ve görsellerle desteklenmesi gereken derslerde, eğitim-öğretim süreci her öğrencinin ihtiyacına uygun olan yöntem, materyal, araç-gereç vs. kullanılacak şekilde planlanmalıdır. Örneğin ders işlenişi esnasında hiç görmeyen öğrenciler için yazılı materyallerde Braille alfabesi ve dokunsal olarak algılayabilecekleri araç-gereç ve materyaller; az gören öğrenciler içinse daha büyük puntolu yazılı dokümanlar ve renk zıtlıkları göz önüne alınmalıdır. Bu durum sadece özel eğitim kurumlarında değil, kaynaştırma öğrencisi olarak normal kurumlarda öğrenim gören öğrenciler için de dikkate alınması gereken bir durumdur.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin yetersizlik düzeyine, öğrenme ortamına, araç-gereç ve materyal kullanımına, etkinlik kullanımına, öğreticiye ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik ihtiyaçlarının öğretmenler tarafından göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Dersin öğretimine yönelik içerik düzenlemelerinin yanı sıra, sınıf içinde düzenlemeler yapılmalı ve öğrencilerin bilgiye erişimde herhangi bir sorunla karşılaşmaları en düşük seviyeye indirilmelidir. Ayrıca branş derslerinde öğretmenlerin özel eğitim uzmanlarından destek alması, hizmet içi veya hizmet öncesinde özel eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenlere uygun eğitimler verilmesi de öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayabilecektir. Tüm bu öneriler ışığında bu çalışmanın, görme engelli öğrencilerin daha etkili bir öğrenme sürecinden geçebilmeleri için yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ve bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uygun bir ders içeriğinin planlanması açısından örnek bir çalışma olacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Aktaş, F. N., & Argün, Z. (2021). Görme engelli bireylerin matematik eğitiminde ihtiyaçları ve sorunları: Cebir kavramları bağlamında. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.750682>
- Ataman, A. (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ayas, A., Çepni, S. & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education*, 77(4), 433-440.
- Ayvacı, H.Ş. & İpek Akbulut, H. (2012). Elektrik akımı ile ilgili kavramların gelişiminde v diyagramlarının etkisini belirlemeye yönelik bir pilot çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Azizoğlu, N. İ. (2013). Görme engellilere Türkçe öğretiminin sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 3(4), 1-7.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Buyurgan, S. & Demirdelen, H. (2009). Total kor bir öğrencinin öğrenmesinde dokunma, işitsel bilgilendirme, hissetme ve müze. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 563-580.
- Bülbül, M. S., & Eryılmaz, A. (2010). How does a blind student measure three basic units in mechanics. In 27th International Physics Congress Book of Abstracts (p. 352).
- Bülbül, M. Ş. (2013). Görme engelli öğrenciler ile çalışırken nasıl bir materyal kullanılmalıdır? *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler* (1.Baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.



- Cohen, R., Eylon, B. & Ganiel, U. (1982). Potential difference and current in simple electric circuits: A Study of students' concept. *American Journal of Physics*, 51(5), 407-412.
- Creswell, J.,W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan çeviri). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Demir, R. (2018). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler Ve Çözüm Önerileri. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Diken, İ.,H. (2018). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (16. Baskı). İ. H. Diken (Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilber, R., & Düzgün, B. (2003). Doğru Akım Devreleri ile ilgili Olarak Orta Öğretim Fen Kolu Öğrencilerinde Oluşan Kavram Yanılgıları. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 90-96.
- Gürsel, O. (2017). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (14. bs., ss. 246–277). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Horzum, T. & Bülbül, M. Ş. (2017). Görme Engelliler için Bir Geometri Öğretim Materyali: Geometri Kafesi. *Sürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi*, 3(1), 1-15.
- Karakuyu, Y. & Tüysüz, C. (2011). Elektrik konusunda kavram yanılgıları ve kavramsal değişim yaklaşımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 867 - 890.
- Keser, Ö. F. & Başak, M.H. (2013). Yaşamımızdaki elektrik ünitesine yönelik öğrenci kazanım düzeylerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2).
- Kumar, D.D., Ramasamy, R., & Stefanich, G.P. (2001). Science instruction for students with visual impairments. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education. Columbus: OH.
- Mayo, P. M., (2004). *Assessment of the impact chemistry text and figures have on visually impaired students' learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.



- McCallum, D. & Ungar, S. (2003). An introduction to the use of inkjet for tactile diagram production. *The British Journal of Visual Impairment*, 21(2), 73-77.
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> adresinden erişilmiştir.
- Moore, E. B., & Grossman, P. D. (2016). ConfChem conference on interactive visualizations for chemistry teaching and learning: the cutting edge-educational innovation, disability law, and civil rights. *Journal of Chemical Education*. DOI: 10.1021/acs.jchemed.5b00777
- Neely, M.,B., (2007). Using technology and other assistive strategies to aid students with disabilities in performing chemistry lab tasks. *Journal of Chemical Education*, 84(10), 1699-1701.
- Okcu, B. (2016). İlköğretim 8. sınıf görme engelli öğrencilere “yaşamımızdaki elektrik” ünitesindeki kavramların öğretimi. (Yayınlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okcu, B. & Zorluoğlu, L., S. (2019). Fen Bilimleri Eğitiminin Ülkemizde Tarihsel Gelişimi. H. Mertol, S. L. Zorluoğlu, & Ç. Akkanat (Ed.). *Özel eğitimde fen ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.1-12). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Okcu, B., & Sözbilir, M. (2016). 8. sınıf görme engelli öğrencilere “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde “Elektrik Motoru Yapalım” etkinliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 23-48.
- Okcu, B., Yazıcı, F. & Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83.
- Okur, M. R. & Demir, M. (2019). Görme engelli öğrenenlerin eğitim yaşantısında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, açık ve uzaktan öğrenme alanı için çözüm yolları geliştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 5(2), 49-62.



- Özcan, C. & Kaptan, F. (2019). 2018 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Özçelik, D., A. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (1. Baskı). (Edt.L. W. Anderson & D., R, Krathwohl). Pegem Akademi: Ankara.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Supalo, C. A., Dwyer, D., Eberhart, H. L., Bunnag, N., & Mallouk, T. E. (2009). Teacher training workshop for educators of students who are blind or low vision. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 13(1), 9-16.
- Şafak, P. (2017). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada Braille. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi* içinde (1. Baskı., ss. 2–23). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. doi:10.14527/9786052410271
- Şendurur, Y. (2016). Görme engelli müzik öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin çalgı eğitimi dersi sürecine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu), 2477 – 2488.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Görme yetersizlikleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 119–151). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yazıcı F., Gül Ş., Sözbilir M. , Çakmak S. & Aslan C. (2021). Altıncı sınıfa devam eden görme engelli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 26-64.
- Yeşilyurt, M. (2006). İlköğretim ve lise öğrencilerinin elektrik kavramı ile ilgili düşünceleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 41-59.
- Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5. Edt). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zorluoğlu, S. L. & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682.



Summary

Purpose of the Study: Students with different characteristics are encountered during teaching activities. These may be social, cultural and economic differences as well as some physical and mental differences. Visual impairment is one of these physical differences. It is possible for teaching activities to be equally efficient for each student by taking these differences into account.

When the subjects included in the science course are examined, it is necessary to provide a more effective education in terms of contributing both scientifically and daily life skills of students affected by visual impairment. This study adheres to the purpose of determining the learning needs of students affected by visual impairment both individually and for the unit so that they can learn the concepts of the 'Conduction of Electricity' unit more effectively and efficiently.

Method(s): The case study method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. Based on Yin's classification, a holistic multi-state pattern was used for needs analysis. The samples used in case studies consist of an individual, group or community. The working group consists of 6th grade students of Erzurum Yakutiye School for the Students with Visually Impairments. Four students were included in the needs analysis. Two students with no vision and two students with low vision participated in the needs analysis.

Findings and Discussions: In this study, which was conducted to determine the needs of the students affected by the visual impairment for the Conduction of Electricity unit, it was determined that the students have various needs in many aspects besides their individual learning needs. These are the needs for the visual impairment of the students including: the learning environment, the use of tools and materials, the use of activities, the instructor, and assessment and evaluation. These needs for learning the concepts and achievements in the unit were determined by taking into account the data obtained from classroom observations and semi-structured interviews with students at the end of the unit.

In the needs analysis study conducted with the aim of providing effective science education to students with visual impairments, it was determined that students have many needs both individually and for learning. The acquisitions of the electrical unit and the needs determined as a result of in-class observations and semi-structured interviews for the students to comprehend these learning objectives are followings:



- Teaching methods, materials and activities appropriate for the students' level of using their visual ability are not used.
- There are no written documents prepared using larger fonts that students with low vision can read easily.
- Items such as desks, blackboards and teachers' desks in the learning environment do not have a layout for students to move freely.
- Tools and materials are not suitable for students' use nor in sufficient number.
- There is no activity in the classroom except some lessons.

Conclusions and Recommendations: The educational needs of students with visual impairments should be determined, their individual differences should be taken into account and the education process should be restructured. While preparing an individualized education program, separate programs should be prepared for students with low vision and no vision. While preparing these programs, students' needs for learning with genes, their individual characteristics and their ability to use their vision should be taken into account. Braille alphabet and tactile tools and materials that they can perceive should be used in written materials for students with no vision. For students with low vision, larger print documents and color contrasts should be considered. Since the use of tools and materials that support instruction in the teaching process activates more than one sensory sense for both students with normal vision and those affected by visual impairment, learning is thought to be more effective. If there is a lack of any of the sensory inputs, deficiencies in learning can be seen, so learning environments should be arranged accordingly. Therefore, individual needs that arise due to lack of vision should be determined before learning and teaching environments should be arranged according to these needs.

There are program-related problems mentioned, such as continuous change in the program, lack of integration between science and mathematics lessons, insufficient time to do the activities in the program, insufficient course hours for alternative assessment and evaluation applications and laboratory applications, limitation of teaching in determining the subjects in the program, and inconsistency between the curriculum and the examination system. In this study, science teaching activities were evaluated by the researchers. As a result, science education and teaching activities showed remarkable implications by experts in science teaching.



6. Sınıf Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin
'Elektriğin İletimi' Ünitesi Öğretimine Yönelik İhtiyaçları

Ek 1. Fen Dersi Gözlem Formu

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



MALUL GERÇEKLEŞİYOR?	
İHTİYAÇ	
GÖZLEMÇİ NOTLARI	



Ek 2. Öğrenci Görüşme Formu

Elektriğin İletimi Ünitesi Öğrenci Görüşme Formu

Kavramsal Öğrenmeye Yönelik Görüşme Soruları

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

1. İletken madde nedir? Örnek verir misin?
2. Yalıtkan madde nedir? Örnek verir misin?
3. İletken ve yalıtkan maddelerin özellikleri nelerdir? Günlük hayatta nerelerde, hangi amaçla kullanılır?
4. Derste basit bir elektrik devresi kurdunuz. Bu devrede yer alan elemanlar nelerdi? Devrede yer alan ampulün parlaklığı nelere bağlı olarak değişir?
5. Elektriksel direnç ne anlama gelir?
 - a. Bir iletkenin direnci nelere bağlı olarak değişir?
 - b. Bir iletkenin direnci nasıl ölçülür?
 - c. Direncin birimi nedir?
6. Basit bir elektrik devresini oluşturan elemanlardan biri de ampuldü. Ampulün yapısında neler vardır?
7. Elektrik devresinden akım geçtiğinde ampulde nasıl bir değişim olur? Bu değişimin sebebi nedir?



LİSE ÖĞRENCİLERİNDE PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI İLE SOSYAL DESTEK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serdal ÖZGÖZGÜ¹, Hamdi ŞİMŞEK², Mustafa F. ARIKAN³, Abdullah
ALYAPRAK⁴, Bayram GÜNAY⁵, Nur EYİGÜNGÖR⁶

¹ Rehber Öğretmen, Dr., İzmir Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik ve Psikolojik
Danışma Bölümü, İzmir, Türkiye, serdales@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7484-579X

² Psikolojik Danışman, Karabağlar Övgü Terzibaşoğlu Anadolu Lisesi, İzmir, Türkiye,
hamdisimsek88@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7820-3073

³ Psikolojik Danışman, Dr., İzmir Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik ve Psikolojik
Danışma Bölümü, İzmir, Türkiye, mfarukarikan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2154-7131

⁴ Psikolojik Danışman, İzmir Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma
Bölümü, İzmir, Türkiye, abduhalyaprak@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9994-8576

⁵ Kurum Müdürü, İzmir Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma
Bölümü, İzmir, Türkiye, bayramgunay35@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8877-4590

⁶ Psikolojik Danışman, Karabağlar Rıza Özmenoğlu İlkokulu, İzmir, Türkiye, nuriyigungor@gmail.com,
ORCID: 0000-0001-8195-2422

Geliş Tarihi: 11.03.2021

Kabul Tarihi: 10.02.2022

Öz: Ergenlerin internet kullanımları artık günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Bununla beraber internet kullanımının problemlili olması, ergenlerde birçok psikolojik ve fiziksel sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu noktada ergenlerde problemlili internet kullanımına ilişkin bilgiler edinmek, bu sorunların çözümünde yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın amacı, İzmir ili Karabağlar ilçesindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin problemlili internet kullanımlarını ve buna etki eden bazı etmenleri belirlemektir. Araştırma için Karabağlar ilçesindeki 10 lisede öğrenim gören öğrencilerden veri toplanmıştır. Araştırmada Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği-Ergen (PIKÖ-E), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ) ve kişisel bilgi



formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; lise öğrencileri arasında aşırı kullanımına ilişkin problemin olduğu ve problemlı internet kullanımının okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin problemlı internet kullanım düzeylerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha fazla olduğu görölmüştür. Öğrencilerin baba öğrenim durumu ve günlük internet kullanım süresi problemlı internet kullanımlarında farklılık yaratmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin aile ve arkadaştan aldıkları sosyal destek ile günlük internet kullanım süreleri, problemlı internet kullanımlarını yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: İnternet kullanımı, sosyal destek, lise öğrencileri

Bu makaleyi şu şekilde alıntılایn: Özgözgü, S., şimşek, H., Arıkan, M. F., Alyaprak, A., Günay, B., & Eyigüngör, N. (2022). Lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımı ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkiler. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 33-62.



THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEMATIC INTERNET USE AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT SYSTEMS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: Internet use of adolescents has become an indispensable part of daily life. However, problematic internet use brings many psychological and physical problems in along. At this point obtaining information about problematic internet use in adolescents will be helpful in solving these problems. The aim of this study is to determine the problematic internet use of high school students in Karabağlar district of İzmir province and some factors affecting it. In this research study, the data were collected from the students of 10 high schools in Karabağlar district. Problematic Internet Use Scale-Adolescent (PIUS-A), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) and personal information form were used for data collection. As a result of this research; it has been determined that there is an excessive use of internet among high school students, and problematic internet use differs according to the type of school. Accordingly, it was observed that the level of problematic internet use of Anadolu İmam Hatip Lisesi (Anatolian Imam Hatip High School) students was higher than Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Vocational and Technical Anatolian High School) students. The students' father's education status and the time of daily internet use made a difference in their problematic internet use. According to the results of this research, the social support provided by families and friends and the time of daily internet use predicted students' problematic internet use.

Keywords: Internet use, social support, high school students

Cite this article as: Özgözü, S., Şimşek, H., Arıkan, M. F., Alyaprak, A., Günay, B., & Eyiğüngör, N. (2022). The relationship between problematic internet use and perceived social support systems of high school students. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 33-62.



Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojileri günümüz dünyasında hızlı gelişmelere sahne olmuştur. Teknoloji alanındaki bu gelişmeler ve kullanımdaki yaygınlık, insan yaşamına olan etkisini gittikçe artırmaktadır. Bu anlamda bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlığına ilişkin en önemli göstergelerden biri internet kullanımınıdır. Türkiye İstatistik Kurumunun (2020) raporuna göre; Türkiye’de internet kullananların oranı %79,0’a, evden internete erişim imkânıysa %90,7’ye ulaşmıştır. Bu durum, internet kullanımını yoğunluğuna ilişkin olumlu olduğu kadar bunun yanında bu yoğunluktaki kullanımın olumsuz etkilerinin de gözler önüne serilmesine yol açmıştır.

Günümüz dünyasında çocuklar internet kullanarak, istedikleri bilgiye kolaylıkla ulaşabilmekte ve araştırma yapabilmektedirler. İnternet kullanarak bilgiye erişim, çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme ve kritik düşünme becerilerini desteklemektedir. Diğer taraftan internette uzun zaman geçirmek ve kontrol olmadan, amacının dışına çıkarak, bilinçsizce interneti kullanmak, çocuklarda kaygı ve korkuya yol açmakta, bu şekilde kullanımın çocukların yeterliklerinin gelişmesine olumsuz etki yaptığı belirtilmektedir (Tarı Cömert ve Kayıran, 2010).

İnternet, ilgi alanlarına yönelik çok çeşitli paylaşımların olduğu, ilgiyi aktif tutan farklı biçimlerin bir arada bulunduğu renkli içeriğiyle ergenin zaman kavramıyla ilgili kontrolünü yitirmesine yol açmaktadır. Ayrıca bilgiye doğrudan erişim fırsatı vermesinden dolayı internet, bir toplumsallaştırma ajanı olarak düşünülmektedir. Bu durumda internetteki içeriğin ergene verdiği biçimlenmeyle aile ve okulun ergene verdiği biçimlenme birbirine uymamaktadır. Bu uyumsuzluk, çocuk ve ergenlerin iç dünyasında ikircikli bir durum oluşmasına neden olabilmektedir. Bu durum, ergenin aile, arkadaş ve öğretmenle ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Arslan Cansever, 2010). Bu olumsuzluğu artıran en önemli faktörün internet kullanımındaki sorunlar olduğu belirtilmektedir.

İnternet kullanımının ortaya çıkardığı sorunlara yönelik alan yazında çeşitli kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Alan yazında önceleri “internet bağımlılığı” kavramı daha çok kullanılmaktayken, zamanla bu ifade ağır ve klinik bulunmuş, yerine “problemlı internet kullanımı” kavramı tercih edilmiştir (Altundağ, 2016). Problemlı internet kullanımı, bireyin akademik, mesleki ve sosyal hayatında birtakım sorunlara yol



açmaktadır. Bunun çok bileşenli bir yapısı ile bilişsel ve duyuşsal öğeleri bulunmaktadır (Caplan, 2005; Chen ve Tzeng, 2010).

Dünya çapındaki araştırmalarda, ergenlerde ve gençlerde internetin problemlili kullanım yaygınlığının %0,9 ile %38 arasında değiştiği gözlenmiştir. Türkiye’deyse son yıllarda lise öğrencilerinde internet bağımlılığıyla ilgili yapılan çalışmalarda; internet bağımlılığı yaygınlığının %6,6 ile %15 arasında değiştiği görülmektedir (Çam ve Nur, 2015). Aşırı internet kullanımı, bireylerde birçok psikolojik, bireysel ve toplumsal olumsuz etkileri (anksiyete bozukluğu, takıntılı düşünceler, azalmış dürtü kontrolü, çok para harcama, diğer etkinliklere daha az zaman ayırma, kendini izole etme, yalan söyleme, uykusuzluk, akademik/iş ya da kişilerarası ilişkilerde sorunlar, sorumlulukların ihmal edilmesi, kilo alma vb.) beraberinde getirmektedir (Bozkurt, Şahin ve Zoroğlu, 2016).

Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan’ın (2014) belirttiğine göre yapılan araştırmalarda, Türkiye ve Avrupa’daki çocukların önemli bir kısmının interneti kullanma becerilerinin yetersiz olduğu ve çevrim içi risklere açık oldukları görülmüştür. Bununla beraber Türkiye’de yaşayan ebeveynlerin çocuklarını internetteki risklerden koruyacak bilgilerinin de yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014). Bu yetersizlik durumu ile internette geçirilen sürenin niteliği bu riskleri daha da artırmaktadır. Demirer, Çintaş Yıldız ve Sünbül’ün (2011) ilköğretim öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, günde bir saatten fazla bilgisayar ve internet kullananlarda, kitap okuma alışkanlığının olumsuz etkilendiği, özellikle ergenliğin ileri döneminde bulunan erkek çocukların, bir gün içinde dört saatin üzerinde bilgisayarlarının başında buldukları tespit edilmiştir. Canbek ve Sağıroğlu’na (2007) göre bilgisayarlarıyla çok fazla zaman geçiren çocuklarda, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişim sorunları görülebilmektedir. Yapılan araştırmalara göre; ergenler günlük olarak en az bir ila üç saatlerini internet başında geçirmektedirler. Ergenlerin bilgisayar ve interneti daha çok iletişim ve oyun amaçlı kullandıkları görülmüştür. Ders amaçlı kullanım, sıralamada daha sonra gelmektedir (Aydın, 2011; Günel, Turhal ve İmal, 2011). Canan, Ataoğlu, Nichols, Üstünel ve Öztürk’ün (2010) lisedeki öğrencilerle yaptıkları araştırmaya göre, problemlili internet kullanımı sıklığı %11,6’dır. Günlü’ye



(2016) göre ergenlerin internet kullanımının süresi problemlı internet kullanım düzeylerini de artırmaktadır.

Ergenlerin internet kullanımındaki tutumuna, gelişimsel dönemin özelliklerinin de etkili olması muhtemeldir. Bu dönemde ergende birtakım psikolojik değışikliklerin meydana geldiği görölmektedir. Ergenlik döneminde kişinin kendi benliğine yönelik duygu ve düşünceleri değışmeye başlar. Bununla birlikte ergende kendini kabul etmenin önemi artar ve bu karışık durumda ergen, sosyal desteğe yoğun gereksinim hisseder (Erdem ve Akman, 1995, aktaran; Kayri, Tanhan, ve Tanrıverdi, 2014). Bu dönem için aileden, arkadaştan ve yakın çevreden sağlanan doğal desteğin önemine vurgu yapılmıştır. Doğal destek sistemleri, psikolojik sorunların çözümlerini kolaylaştırma veya zorlaştırmada önemli rol oynamaktadırlar (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001). Sosyal destek algısının, çocuklar ve ergenlerdeki kişisel özelliklere katkısı olumludur (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Cobb (1976), sosyal desteği; bireyin sevildiği, değeri verildiği, önemsendiği ve karşılıklı yükümlölüklerin olduğu bir sosyal ağın üyesi olduğu yönündeki inancını sağlayan bilgi şeklinde tanımlamıştır (Gökler, 2007). Algılanan sosyal destek, kişilerin psikolojik sağlıkları üzerinde koruyucu ve iyileştirici etki yapmakla birlikte, fiziki sağlıklarına da olumlu katkılarda bulunmaktadır (Gökler, 2007; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Bireylerin sosyal destek algıları yüksekse, stres durumlarını ve psikolojik problemleri daha kısa zamanda aşabilmektedirler. Sosyal destek düzeyleri yüksek olan ergenler daha düşük olanlara göre, stresli olaylardaki kaygı, depresyon ve davranış problemleri bakımından daha avantajlıdır (Barrera vd. 2004; Lara vd., 1998, aktaran; Gökler, 2007).

Sosyal destek algısı düzeyi, diğer faktörlerin yanında internet kullanımı ile de ilişkilidir. Kayri, Tanhan, ve Tanrıverdi'ye (2014) göre yapılan çalışmalarda; ergenlerde algılanan sosyal destek ile problemlı internet kullanımı arasında ilişki olduğu görölmüştür. Algılanan sosyal destek azaldıkça internet bağımlılığı artmakta ve internet bağımlılığı arttıkça algılanan sosyal destek azalmaktadır (Kayri, Tanhan, ve Tanrıverdi, 2014).

İnternet kullanımının yaygınlaşması ve kişinin yaşamında önemli bir yer işgal ediyor olmasının, sosyal destek algısının da değışmesine yol açtığı görölmektedir. İnternetin kullanım amacı, süresi, sosyal ilişkilerle etkileşimi; eğitim alanındaki son



dönem rağbet gören araştırma konuları arasındandır. Bununla beraber ergenlerin bazı demografik özellikleri de problemlili internet kullanımı davranışında araştırılması gereken konulardan biridir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin problemlili internet kullanım düzeylerini ve problemlili internet kullanımı ile sosyal destek algıları ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Buradan hareketle aşağıdaki araştırma problemleri incelenmiştir:

1. Öğrencilerin problemlili internet kullanımı hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin problemlili internet kullanım düzeyleri,
 - a) Okul türlerine,
 - b) Cinsiyetlerine,
 - c) Sınıflarına,
 - d) Anne öğrenim durumlarına,
 - e) Baba öğrenim durumlarına,
 - f) Günlük internet kullanım sürelerinegöre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin sosyal destek algıları ve bazı demografik değişkenler problemlili internet kullanımlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Artan iletişim olanakları insanların yaşamlarında büyük iyileştirmeler sağlamıştır. Bu iletişim olanaklarının en önemlisi hiç kuşkusuz internet teknolojisinde meydana gelen gelişmelerdir. İnternet erişiminin insanlar için bir ihtiyaç olduğu günümüzde, internet kullanımı konusunda bazı sorunlarla karşı karşıya kalındığı görülmektedir. Problemlili internet kullanımı, internet erişiminin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte günümüzün en önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Problemlili internet kullanımının doğrudan ve dolaylı olarak çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilediği konusunda önemli bilimsel sonuçlara ulaşılmıştır. İnternet erişiminin daha küçük yaşta olanlara göre, görece daha



kolay olduğu ergenlik döneminin çalışılması, internet kullanımındaki problemleri araştırmanın değerini artırmaktadır. Bunun yanında ergenlerin problemlı internet kullanım durumlarını ortaya çıkarmak, çevrelerindeki kişi ve/veya gruplarla olan etkileşimlerini bilmek açısından önemlidir. Aileden, arkadaştan, diğer kişilerden algılanan sosyal destek, annenin ve babanın öğrenim durumu ile günlük internet kullanım süresi gibi ergenlik döneminin bireyin psikolojisi üzerindeki önemli etkenlerini de bu araştırmaya dâhil etmenin, araştırma sonuçları açısından daha geniş bir perspektif sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada lisedeki öğrencilerin problemlı internet kullanım düzeyleri çeşitli demografik değişkenlerle belirlenmeye çalışılmış, sosyal destek algıları ve bazı değişkenler açısından yordanmasına bakılmıştır. Buradan hareketle bu araştırmada ergenlerin problemlı internet kullanım düzeyleri, bunun sosyal destek algısı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi belirlenerek, ergenlerin bu bağlamda karşılaştıkları sorunlarla baş etme becerilerinin geliştirilmesi amacına dönük bulgular elde edilecektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ergenlerin problemlı internet kullanımlarını ve bununla ilişkili olduğu düşünülen değişkenleri belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelinin amacı, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin derecesini korelasyon katsayısı kullanarak betimlemektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırma verileri 2019 yılında İzmir ilinin Karabağlar ilçesindeki lise öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma, TÜBİTAK projesi kapsamında yapılan çalışmaların bir bölümü olarak planlanmıştır. Proje çalışmasının araştırma safhasında gerekli çalışmalara başlamak için Yaşar Üniversitesi Etik Kurulundan ve İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.



Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini İzmir ilinin Karabağlar ilçesindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. İzmir'in en fazla nüfusa sahip ikinci ilçesi olması, araştırmacıların bulunduğu konum itibarıyla kolay erişim imkânı olması nedeniyle araştırma verileri Karabağlar ilçesindeki okullardan toplanmıştır. Karabağlar ilçesindeki 24 lisede toplam 14.647 öğrenci kayıtlıdır. Bunlar içinde 10 Anadolu Lisesinde (AL) 6.303, yedi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) 5.587 ve yedi Anadolu İmam Hatip Lisesinde (AİHL) ise 2.757 öğrenci öğrenim görmektedir (Karabağlar MEM, 2019). Araştırmanın yapıldığı okulların seçimi, küme örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. İstatistiki açıdan anlamlı bir nicel duruma ulaşmak için 24 okul arasından evreni temsil edebilecek en az 10 okula ulaşılması amaçlanmıştır. Bu okullar içinde kaç tanesinin araştırmaya dâhil edileceğini belirlemek için türlerine göre ilçedeki okul sayılarına bakılmıştır. İlçedeki 10 Anadolu Lisesinden dört, yedi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden üç ve yedi Anadolu İmam Hatip Lisesinden ise üç okula ulaşılması planlanmıştır. Okul türlerine göre sayılar belli olduktan sonra, hangi okullarda çalışma yapılacağını belirlemek için kura çekme yöntemine gidilmiştir. Okul adları bir torbaya atılmış, torbadan kura çekilerek çalışma yapılacak okul listesi oluşturulmuştur. Olasılık oranını eşit tutmak için adı çıkan okullar torbaya tekrar atılarak kura çekimine devam edilmiştir. Buna göre kura ile belirlenen liselerde öğrenim gören tüm sınıf seviyesindeki öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulamadan önce okul yöneticileri ve öğretmenleri ile iletişime geçilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına ve veli iznine bağlı olduğu söylenmiştir. Bu amaçla öğrencilere Veli Gönüllü Katılım Onam Formu dağıtılmıştır. Bir süre sonrasında okula gelerek sadece veli izni olan öğrencilere veri toplama araçları uygulaması yapılmıştır. Okul listesinde belirtilen Çok Programlı Anadolu Liselerinde (ÇPAL) mesleki ve teknik program uygulayan bölümlerdeki öğrencilere ölçekler uygulanmıştır.

Araştırma katılımcılarına ait demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'e göre araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %50,7'si MTAL'de öğrenim görmekte, %52,4'ü kız, %32,1'i 10. sınıfta, %43,2'sinin annesi, %34,4'ünün babası ilkökul mezunudur. Öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında öğrencilerin %56,8'i 3 saatten fazla internet kullanırken %14,1'i ise 6 saatten fazla internet kullanmaktadır.



Tablo 1.
Katılımcuların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	n	Oran (%)
Okul Türü	AL (4 okul)	136	27,8
	AİHL (3 okul)	105	21,5
	MTAL (3 okul)	248	50,7
	Toplam	489	100,0
Cins	Kız	256	52,4
	Erkek	233	47,6
	Toplam	489	100,0
Sınıf	9	123	25,2
	10	157	32,1
	11	111	22,7
	12	98	20,0
	Toplam	489	100,0
Anne Öğrenim Durumu	Okula gitmemiş	53	10,9
	İlkokul	211	43,2
	Ortaokul	112	23,0
	Lise	80	16,4
	Lisans ve üstü	32	6,5
Toplam	488	100,0	
Baba Öğrenim Durumu	Okula gitmemiş	26	5,3
	İlkokul	167	34,4
	Ortaokul	141	29,0
	Lise	90	18,5
	Lisans ve üstü	62	12,8
Toplam	486	100,0	
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1 saatten az	51	10,4
	1-2 saat arası	62	12,7
	2-3 saat arası	98	20,1
	3-4 saat arası	79	16,2
	4-5 saat arası	77	15,8
	5-6 saat arası	52	10,7
	6 saatten fazla	69	14,1
Toplam	488	100,0	



Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcıların araştırma problemleri ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla üç bölümden oluşan veri toplama aracı uygulanmıştır. Birinci bölümde araştırmacılar tarafından geliştirilen katılımcının sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yarayan Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde “Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği-Ergen”, üçüncü bölümdeyse “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacıların oluşturduğu form, öğrencilerin okul türleri, cinsiyetleri, sınıfları, ebeveynlerinin öğrenim durumları ve günlük internet kullanım süreleri hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir. Anketin güvenilirliğini artırmak amacıyla, öğrencilerin daha objektif cevap verebilmeleri için anket formunda kimlik bilgilerine yer verilmemiş ve isimlerini yazmamaları istenmiştir. Ayrıca gönüllü olma durumlarına göre katılımları sağlanmıştır.

Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği-Ergen (PİKÖ-E). Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, kişilerin problemlili internet kullanımı davranışlarını belirlemektir. Ceyhan ve Ceyhan (2009) ergenlerde kullanımı için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Ölçek üç boyuttan (İnternet’in olumsuz sonuçları, Sosyal fayda/sosyal rahatlık, Aşırı kullanım) oluşmaktadır. Ölçekte, maddelere katılım düzeyi ‘tamamen uygun’, ‘oldukça uygun’, ‘biraz uygun’, ‘nadiren uygun’, ‘hiç uygun değil’ olacak şekilde beşli dereceleme kullanılmıştır. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Alınan puanın yüksekliği, öğrencilerin internet kullanımlarının ne derecede sağlıksız hâle geldiği, yaşamı olumsuz etkilediği ve bağımlılığa yönelik bir eğilimin göstergesi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Güvenirlik çalışmasında, Ceyhan ve Ceyhan (2009) tarafından ölçeğin iç tutarlık katsayısı (α) 0,93, bu araştırmada ise 0,92 olarak bulunmuştur. PİKÖ-E araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ). Ölçek, ABD’de Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, (1988) tarafından geliştirilmiş, Türkiye’de Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından uyarlanması, geçerliği ve güvenirliliğiyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ölçek, kendi konusunda kullanımı yaygın bir ölçektir. Madde sayısı 12 olan ölçek, aile, arkadaş ve özel bir insandan alınan sosyal desteğin düzeyini öznel bir

şekilde değerlendirmektedir. Yedili Likert (1=*kesinlikle hayır* - 7=*kesinlikle evet*) tipi bir ölçek olan ÇBASDÖ bu konudaki araştırmalarda yaygın olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (α) 0,85 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen formlar araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş, eksik ve geçersiz veriye sahip olan formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi, varyansların homojen olmadığı durumlardaysa parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca ilişki katsayısı için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı, bağımlı değişkenin yordanmasındaysa Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Enter Metodu kullanılmıştır. Analizlerde varyansların homojenlik testi için Levene İstatistiği kullanılmıştır.

Bulgular

1. Öğrencilerin problemlı internet kullanımları

Öğrencilerin PİKÖ-E boyutlarına ilişkin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.

PİKÖ-E Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	n	\bar{X}	SS
İnternetin Olumsuz Sonuçları	489	2,03	0,91
Aşırı Kullanım	489	3,15	0,91
Sosyal Fayda	489	2,17	0,90
PİKÖ-E Geneli	489	2,45	0,75

Tablo 2’ye göre öğrenciler, “İnternetin olumsuz sonuçları”, “Sosyal fayda” boyutları ve ölçek genelindeki ifadelerin kendileri için *Nadiren uygun* olduğunu belirtmişler, “Aşırı kullanım” boyutundaki maddelere ise *Biraz uygun* düzeyinde katılmışlardır.



2. a) Okul türlerine göre öğrencilerin problemlı internet kullanımı

Öğrencilerin problemlı internet kullanım düzeylerinin okul türüne göre değişimini gösteren analiz sonuçları Tablo 3'tedir:

Tablo 3.

Okul Türüne Göre PİKÖ-E Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken	Grup	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
PİKÖ-E	AL	2,45	0,72	G. Arası	4,03	2	2,02	3,66	0,03
	AİHL	2,62	0,71	G. İçi	267,92	486	0,55		
	MTAL	2,39	0,77	Toplam	271,95	488			

Tablo 3'e göre öğrencilerin problemlı internet kullanımında, okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucu MTAL öğrencilerinin puan ortalaması AİHL öğrencilerinininkinden daha düşük çıkmıştır.

2. b) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin problemlı internet kullanımı

Öğrencilerin problemlı internet kullanım düzeylerinin cinsiyetlerine göre incelenmesini gösteren analiz sonuçları Tablo 4'tedir:

Tablo 4.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre PİKÖ-E Bağımsız Gruplar t Testi

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	t	Sd	p
PİKÖ-E	Kız	256	2,43	0,78	-0,60	487	0,55
	Erkek	233	2,47	0,71			

Tablo 4'e göre öğrencilerin problemlı internet kullanımı düzeylerine bakıldığında cinsiyetlerine göre farklılık istatistiksel bakımdan anlamlı değildir ($p > 0,05$).

2. c) Sınıflarına göre öğrencilerin problemlı internet kullanımı

Öğrencilerin sınıflarına göre problemlı internet kullanımının analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.

Öğrencilerin Sınıflarına Göre PİKÖ-E Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken	Grup	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
PİKÖ-E	9	2,48	0,77	G. Arası	1,41	3	0,47	0,84	0,47
	10	2,42	0,73	G. İçi	270,54	485	0,56		
	11	2,39	0,72	Toplam	271,95	488			
	12	2,54	0,77						

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin sınıflarına göre problemlı internet kullanımlarındaki farklılık, istatistiksel bakımdan anlamlı değildir ($p>0,05$).

2. d) Anne öğrenim durumlarına göre öğrencilerin problemlı internet kullanımı

Öğrencilerin problemlı internet kullanımının anne öğrenim durumlarına göre analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.

Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre PİKÖ-E Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken	Grup	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
PİKÖ-E	Okula gitmemiş	2,47	0,83	G. Arası	4,69	4	1,17	2,13	0,08
	İlkokul	2,35	0,69	G. İçi	266,29	483	0,55		
	Ortaokul	2,50	0,79	Toplam	270,98	487			
	Lise	2,60	0,77						
	Lisans ve üstü	2,57	0,64						



Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin problemlili internet kullanımında, anne öğrenim durumuna göre fark, istatistiksel bakımdan anlamlı değildir ($p>0,05$).

2. e) Baba öğrenim durumlarına göre öğrencilerin problemlili internet kullanımı

Öğrencilerin problemlili internet kullanım düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre değişip değişmediğini gösteren analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir. Katılımcı gruplarından birinin 30'dan daha az sayıda olduğundan hareketle Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre PİKÖ-E Kruskal Wallis Testi

Değişken	Grup	Ort. Sıra	Ki Kare	Sd	p
PİKÖ-E	Okula gitmemiş	218,27	10,66	4	0,03
	İlkokul	221,61			
	Ortaokul	245,28			
	Lise	265,55			
	Lisans ve üstü	276,98			

Tablo 7'ye göre öğrencilerin problemlili internet kullanma düzeyleri baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yaratmıştır ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda İlkokul mezunu babaya sahip öğrencilerin ortalama puanları, Lise ile Lisans ve üstü mezunu olan babalara sahip olan öğrencilerden düşüktür.

2. f) Günlük internet kullanım sürelerine göre öğrencilerin problemlili internet kullanımı

İnternetin günlük kullanım sürelerine göre öğrencilerin problemlili internet kullanımlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi bulguları Tablo 8'de sunulmuştur. Tablo 8'e göre öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri bakımından problemlili internet kullanımında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu saptamak için yapılan LSD testine göre 3 saatten az internet kullananların ortalama puanları, 3 saatten fazla kullananlara göre daha düşük, 3-



4 saat arası ve 4-5 saat arası internet kullananların ortalama puanları 6 saatten fazla kullananlara göre daha düşük çıkmıştır.

Tablo 8.

Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre PİKÖ-E Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken	Grup	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
PİKÖ-E	1 saatten az	2,05	0,73	G. Arası	44,60	6	7,43	15,74	0,00
	1-2 saat arası	2,11	0,63	G. İçi	227,11	481	0,47		
	2-3 saat arası	2,21	0,63	Toplam	271,71	487			
	3-4 saat arası	2,49	0,66						
	4-5 saat arası	2,70	0,67						
	5-6 saat arası	2,67	0,66						
	6 saatten fazla	2,93	0,83						
	Toplam	2,45	0,75						

3. Problemlı internet kullanımının, algılanan sosyal destek ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi

Öğrencilerin problemlı internet kullanım düzeyleri, sosyal destek algıları ve bazı değişkenler arasındaki ilişki Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9.

Problemlı İnternet Kullanımının Algılanan Sosyal Destek (ASD) ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
PİKÖ-E	-0,22**	-0,15**	0,01	0,10*	0,13**	0,40**
1. ASD-Aile	1,00	0,36**	0,25**	0,10*	0,09*	-0,08*
2. ASD-Arkadaş		1,00	0,27**	0,06	-0,02	-0,00
3. ASD-Diğer			1,00	0,15**	0,07	0,14**
4. Anne Öğrenim Durumu				1,00	0,50**	0,11**
5. Baba Öğrenim Durumu					1,00	0,08*
6. Günlük İnternet Kullanım Süresi						1,00

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



Tablo 9'a göre lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımı ile aileden algılanan sosyal destek ($r=-0,22$) ve arkadaştan algılanan sosyal destek arasında ($r=-0,15$) negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Problemlili internet kullanımının, anne ($r=0,10$) ve baba öğrenim durumu ($r=0,13$) ile pozitif ve anlamlı ilişkisi varken, günlük internet kullanım süresi ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur ($r=0,40$).

Lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımı davranışlarının yordanmasında sosyal destek algısı ve bazı değişkenlerden oluşan modelin regresyon analizi bulguları Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10.

Problemlili İnternet Kullanımının Yordanmasında Sosyal Destek Algısı ve Bazı Demografik Değişkenlere İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SE	β	ΔR^2	F
Sabit	2,14	0,18		0,21	22,26**
ASD-Aile	-0,08	0,02	-0,17**		
ASD-Arkadaş	-0,04	0,02	-0,10*		
ASD-Diğer	0,00	0,01	0,01		
Anne Öğrenim Durumu	0,03	0,03	0,04		
Baba Öğrenim Durumu	0,06	0,03	0,09		
Günlük İnternet Kullanım Süresi	0,15	0,02	0,38**		

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

Tablo 10'a bakıldığında Algılanan Sosyal Destek, Anne Öğrenim Durumu, Baba Öğrenim Durumu ve Günlük İnternet Kullanım Süresi değişkenlerinden oluşan kombinasyon, problemlili internet kullanımını anlamlı derecede yordamaktadır ($F_{(6,478)}=22,26$ $p=0,00$). Bu değişken kombinasyonu problemlili internet kullanımı varyansının %21'ini açıklamaktadır ($\Delta R^2=0,21$). Cohen'e (1988) göre bu, orta düzeyde bir etki büyüklüğüdür. Modeldeki değişkenlere bakıldığında aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve günlük internet kullanımı süresi bu yordamaya anlamlı derecede katkı yapmışlardır.



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın amacı, Karabağlar ilçesindeki lise öğrencilerinin problemlı internet kullanım düzeyleriyle, sosyal destek algısı ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkisini belirlemektir. Bu amaçla, veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği-Ergen ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Karabağlar ilçesindeki dört Anadolu Lisesi, üç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile üç Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören, araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerden elde edilmiştir. Analizlerde ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin problemlı internet kullanımları orta düzeydedir. Bu bulguya benzer şekilde Türkoğlu da (2013) araştırmasında internet kullanımını orta düzeyde bulmuştur. Buradan öğrencilerin internet kullanım alışkanlıklarının problemlı bir kullanım düzeyine dönüşmediği, ama riskli durumda olduğu anlaşılmaktadır. Bu risk, boyutlara ilişkin bulgulara bakıldığında daha net görülmektedir. Problemlı internet kullanımını boyutlarında aşırı kullanımla ilgili problemin varlığı söylenebilir. Buna göre öğrenciler interneti aşırı kullanmakla birlikte problemlı kullanım konusunda riskli durumdadırlar.

Okul türlerine bakıldığında; AİHL öğrencilerinin MTAL öğrencilerinden daha fazla problemlı internet kullandığı görülmektedir. Meral ve Bahar'ın (2016) araştırmasında da yine İHL öğrencilerinin puanlarının AL öğrencilerinden daha yüksek olduğu çıkmıştır. Yine Taş, Eker ve Anlı'nın (2014) araştırmasında İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin Sağlık Meslek Lisesindeki öğrencilere göre internet bağımlılığının daha fazla olduğu bulunmuştur. Bundan farklı olarak Duman'ın (2016) araştırmasındaysa İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile diğer lise öğrencileri arasında problemlı internet kullanımını açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gürcan'ın (2010) araştırmasına göreyse Genel Lise ve Meslek Lisesindeki öğrencilerin problemlı internet kullanımını düzeyleri, AL ve İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Ünver ve Koç'a (2017) göre bu farklılıkların ortaya çıkmasında müfredat, öğretim yöntemleri, öğrenci-veli profilleri, internete erişim olanağı, internetin kullanım süresi, ebeveynlerin kontrolü ile önleyici eğitimlerin uygulanması gibi değişkenlerin etkisinin olabileceği düşünülmelidir. Ankaralı'nın (2019) AİHL öğrencileriyle yaptığı araştırmasında ve Çiçek (2019), Esen ve Siyez'in (2011)



araştırmalarında da akademik başarısı daha düşük öğrencilerde internet kullanımı problemlili hâle gelmektedir. Buradan hareketle; akademik başarı durumunun, elde edilen sonuçta etkisinin olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin problemlili internet kullanımlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın, ilgili araştırmalarda cinsiyetin önemli bir ayırt edici unsur olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran daha fazla problemlili internet kullanma eğilimindedirler (Bayhan, 2011; Çağır, 2010; Çakır-Balta ve Horzum, 2008; Döner, 2011; Esen, 2010; Gençler, 2011; Gürcan, 2010; İnan, 2010; Şahan ve Eraslan Çapan, 2017; Tahiroğlu vd., 2008; Tutgun, 2009; Türkoğlu, 2013; Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014). Bununla birlikte, fark bulunmadığını gösteren araştırmalar da (Ceyhan, 2011; Doğan, Işıklar ve Eroğlu, 2010; Kim vd., 2006) mevcuttur. Günümüzde internet kullanımının amacı çeşitlenmiş ve internetin sağladığı olanaklar artmıştır. İnternet hem erkek hem de kadın için iletişimde, eğlencede ve bilgiye ulaşmada önemli bir kaynak hâline dönüşmekte ve birbirine yakın etki göstermektedir (Ceyhan, 2011).

Öğrencilerin sınıflarına göre problemlili internet kullanımlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Gürcan'ın (2010) araştırmasında da sınıf değişkeni, ergenlerin problemlili internet kullanımlarını anlamlı şekilde farklılaştırmamıştır. Bunun yanında alan yazında sınıf düzeyinde farklılık bulunan araştırmalar da mevcuttur (Türkoğlu, 2013; Yılmaz, Şahin, Haseski ve Erol, 2014). Burada farklılık bulunmamasının nedeni olarak internet erişiminin yaygınlaşması ve öğrencilerin internete erişimde benzer tutumlar göstermeleri söylenebilir.

Öğrencilerin problemlili internet kullanımları, annelerinin öğrenim durumuna göre bir farklılık yaratmamıştır. Bu bulgu Kayrı, Tanhan ve Tanrıverdi'nin (2014) yaptıkları araştırmada da saptanmıştır. Araştırmanın bir başka sonucunda, öğrencilerin problemlili internet kullanımında baba öğrenim durumlarına göre farklılık bulunmuştur. Buna göre lise ve üstü öğrenim mezunu babaları olan öğrencilerin, ilkökul mezunu babaları olanlara göre problemlili internet kullanımları daha yüksektir. Benzer şekilde Kayrı, Tanhan ve Tanrıverdi'nin (2014) yaptıkları araştırmada da buna paralel bulgulara ulaşılmıştır. Buradan hareketle babanın öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin problemlili internet kullanım düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Çiftçi ve Çağlar'ın (2014) yaptığı araştırma sonucuna göre baba eğitim düzeyi öğrencinin başarısını



etkilemektedir. Ailelerin ekonomik yönden durumu, çocukları için oluşturacakları eğitim ortamının özelliklerini doğrudan etkilemektedir (Önür, 2013). Babanın öğrenim durumunun, ailenin geçim düzeyini daha fazla etkilediği, bu yüzden daha yüksek öğrenime sahip olan babaların, ailelerine internet kullanma konusunda daha fazla imkân yaratabildikleri, teknolojiye daha fazla önem verdikleri, gelişmelere daha iyi uyum sağladıkları, bundan dolayı çocukların internet erişiminde kolaylıklar sağlandığı ve bunun da problemlı internet kullanımını artırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin problemlı internet kullanımı ile aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek arasında negatif, anne/baba öğrenim durumu ve günlük internet kullanım süresi ile pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre aile ve arkadaştan alınan sosyal destek arttıkça öğrencilerin problemlı internet kullanım düzeyleri düşmektedir. Bu bulguya paralel olarak Kayri, Tanhan ve Tanrıverdi'nin (2014) yaptıkları araştırmada da algılanan sosyal destek azaldıkça internet bağımlılığı artmaktadır. Yine Esen Kıran (2009) ve Esen'in (2010) yaptığı araştırmada da lise öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal destekle internet bağımlılığı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Taçyıldız'ın (2010) araştırmasında ailenin yanında arkadaştan algılanan sosyal destek internet bağımlılığı yordamaktadır. Bundan farklı olarak Ceyhan'ın (2011) araştırmasında, internet kullanım süresi önemliyen sosyal destek algısı önemli bir yordayıcı değildir. Problemlı internet kullanımı ve algılanan sosyal destek karşılıklı olarak ilişki içindedirler (Kayri, Tanhan, ve Tanrıverdi, 2014).

Yapılan araştırmalarda problemlı internet kullanımının yordayıcıları olarak; internet kullanım süresi, sınıf düzeyi ve okul türü görülmüştür (Ceyhan, 2011). Bu araştırmadaysa sosyal destek algısı ve günlük internet kullanım süresi anlamlı yordayıcılardır. Bu sonuca göre, sosyal destek algısı ve günlük internet kullanım süresine bakarak öğrencilerin problemlı internet kullanımları hakkında fikir öne sürülebilir. Bununla beraber öğrencilerin aile ve arkadaştan aldıkları sosyal desteğin artması, problemlı internet kullanımlarını azalmaktadır. Bayraktutan'a (2005) göre gerçekte sosyal desteği yetersiz bireyler için internet, işlevsel olarak sosyal destek yerine geçmektedir. Bireyin aile ilişkileri iyi değilse, arkadaşları azsa, akrabalarıyla içten bir ilişki yoksa internet kullanımını olumsuz etkilenmektedir (Bayraktutan, 2005). Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre, öğrencilerin internet başında geçirdikleri zamanın artması, problemlı internet kullanımlarını da artırmaktadır.



Bulgulara göre öğrencilerin %56,8'i üç saatten fazla internet kullanırken %14,1'iyse altı saatten fazla internet kullanmaktadır. Yine bulgulara göre problemlili internet kullanımı için öne çıkan günlük internet kullanım süresi 3 saattir. Buna göre 3 saatten fazla internet kullanan öğrencilerin problemlili internet kullanımlarının arttığı söylenebilir. Günlü ve Ceyhan (2017), Türkoğlu (2013) internet kullanımı süreleri arttıkça problemlili internet kullanımının, Yılmaz, Şahin, Haseski ve Erol (2014) ise internet bağımlılığının arttığını bulmuştur. Öğrenci internette belirli bir sürenin üstüne çıktığında risklere daha açık hâle gelmektedir. İnternet kullanımının optimum süresi bu araştırmaya göre günde üç saat olarak değerlendirilebilir.

Araştırma, lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımlarını ve bunun kestiriminde önemli olan değişkenleri ortaya çıkarması bakımından önemli bulgular taşımaktadır. Bununla beraber araştırma bazı sınırlılıklar da barındırmaktadır. Bu araştırma İzmir ilinin Karabağlar ilçesinde örnekleme dâhil olan ve gönüllü katılan öğrencilerle yapıldığından daha farklı ilçelerden daha çok sayıda katılımıla yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada ele alınan demografik değişkenler çeşitlendirilebilir. Ayrıca başka ölçekler kullanılarak yordama gücü artırılabilir.

Araştırma, internet kullanımının problemlili düzeye gelmemesi için ergenlere sosyal desteğin artırılması ve günlük internet kullanım sürelerinin makul bir seviyede tutulması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunun için ergenlerin yanında, onlara sosyal destek sağlayacak unsurların da bilgilendirilmesi ve işe koşulması için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmaların çeşitli yöntemlerle ve belli aralıklarla yapılması bu konudaki riski en aza indirecektir.



Kaynakça

- Altundağ, Y. (2016). Lise öğrencilerinde sanal zorbalık ve problemlı internet kullanımı ilişkisi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3(1), 27-43.
- Ankaralı, H. (2019). Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde internet ve sosyal medya bağımlılık düzeyi, başarı ile ilişkisi ve bağımlılık üzerine etkili faktörler. *Kalemname*, 4(8), 301-331.
- Arslan Cansever, B. (2010). *Ergenlerin toplumsallaşmasında internet kullanımının aile ve okul bağlamında yarattığı sorunlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, Y. (2011). *Liselerde bilgisayar ve internet kullanımının eğitim ve öğretimdeki olumsuz etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayhan, V. (2011). Lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı (Malatya uygulaması), Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bayraktutan, F. (2005). *Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt H., Şahin S. ve Zoroğlu S. (2016). İnternet bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3), 235-247. DOI: 10.16899/ctd.66303
- Canan F, Ataoğlu A, Nichols L. A., Üstünel T. Y. ve Öztürk O. (2010). Evaluation of psychometric properties of the internet addiction scale in a sample of Turkish high school students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 13, 317-320.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic Internet use. *Journal of communication*, 55(4), 721-736.
- Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemlı internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94.



- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2009) Ergenlerde problemlerle internet kullanım ölçeği (PİKÖ-E) geliştirme çalışmaları. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi sözlü bildiri, Adana.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). The validity and reliability of the problematic internet use scale. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 7, 387-416.
- Chen, S. Y. ve Tzeng, J. Y. (2010). College female and male heavy internet users' profiles of practices and their academic grades and psychosocial adjustment. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 13(3), 257-262. DOI:10.1089/cyber.2009.0023
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Çağır, G. (2010). *Lise ve üniversite öğrencilerinin problemlerle internet kullanım düzeyleri ile algılanan esenlik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çakır-Balta, Ö., Horzum, M. B. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 187-205.
- Çam, H. H. ve Nur, N. (2015). Adölesanlarda internet bağımlılığı prevalansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(3), 181-188. DOI: 10.5455/pmb.20141016033204
- Çiçek, S. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin problemlerle internet kullanımının ve siber zorbalık davranışlarının denetim odağı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, C., ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. DOI: 10.14687/ijhs.v11i2.2914



- Demirer, V., Çintaş Yıldız, D. ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036.
- Doğan, H., Işıklar, A. ve Eroğlu, S. (2010). Ergenlerin problemlı internet kullanımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(18), 106-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2769/37048>
- Döner, C. (2011). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duman, S. (2016). *Ergenlerin problemlı internet kullanımı ile akademik başarı ve ertelemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Durak Batıgün, A. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 213-219.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Esen, E., ve Siyez, D. M. (2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psikososyal değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 127-138.
- Esen Kıran, B. (2009). Çeşitli değişkenlere göre ergenlerde internet bağımlılığının yordanması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1331-1340.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.



- Gençer, S. L., (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Gökler, I. (2007). Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe formunun uyarlama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 90-99.
- Günel, A., Turhal, Ç. Ü., ve İmal, N. (2011). İlköğretim öğrencileri arasında internet kullanımının incelenmesine yönelik anket çalışması. *4. Ağ ve Bilgi Güvenliği Sempozyumu*, Ankara.
- Günlü A. (2016). *Ergenlerde internet ve problemlili internet kullanım davranışının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Günlü, A. ve Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemlili internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 75–117. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0016>
- Gürcan, N. (2010). *Ergenlerin problemlili internet kullanımları ile uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İnan, A., (2010). *İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kapkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1), 21-30.
- Karabağlar MEM (2019). İzmir Karabağlar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü.
- Kaşıkcı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.



- Kayri, M., Tanhan, F. ve Tanrıverdi, S., (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1, 1-27.
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M-Y., Yeun, E-J., Choi, S-Y., Seo, J-S. ve Nam, B-W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 185–192.
- Meral, D. ve Bahar, H. H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde problemlı internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1117-1134. DOI: 10.17556/jef.58322
- Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(18), 259-277.
- Şahan, M. ve Eraslan Çapan, B. (2017). Ergenlerin problemlı internet kullanımında kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların ve sosyal kaygının rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 887-913.
- Taçyıldız, Ö. (2010). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tahiroğlu A. Y., Çelik G. G., Fettahoğlu, Ç., Yıldırım, V., Toros, F., Avcı, A., Özatalay, E. ve Uzel, M. (2010). Psikiyatrik bozukluğu olan ve olmayan ergenlerde problemlı internet kullanımı. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47, 241-246.
- Tarı Cömert, I. ve Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi*, 10(4), 166-170. DOI:10.5222/j.child.2010.166
- Taş, İ., Eker, H. ve Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2), 37-57.



- Tutgun, A. (2009). *Öğretmen adaylarının problemlili internet kullanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TÜİK (2020). Türkiye İstatistik Kurumu, “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2020” [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-202033679#:~:text=%C4%B0internet%20kullanan%20bireylerin%20oran%C4%B1%20%79,%73%2C3%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BC](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-202033679#:~:text=%C4%B0internet%20kullanan%20bireylerin%20oran%C4%B1%20%79,%73%2C3%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BC). (Son erişim tarihi: 19/01/2020)
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemlili internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünver, H. ve Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemlili internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 117-140.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ. ve Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 133-144.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. ve Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of performans support. *Journal of Personality Assesment*, 2(1), 30-41.
- Zorbaz, O. ve Tuzgöl Dost, M. (2014). Lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(1), 298-310.



Summary

Information and communication technologies have witnessed rapid developments in today's world. These developments gradually increase their impact on human life. One of the most important indicators of the prevalence of information and communication technologies is internet use. Since internet use is much more common, especially among adolescents, it can be seen that adolescents and children are at higher risk. The time spent on the Internet increases the rate of being affected by negative situations. Problematic internet use is a multidimensional problem area with cognitive and affective aspects, which causes some problems in the academic, professional and social life of the individual due to excessive and uncontrolled internet use. According to researches, adolescents spend at least 1 to 3 hours daily on the internet.

It is stated that perceived social support has positive contributions to various personal characteristics of children and adolescents. Many studies conclude that social support has a positive effect on physical health as well as its protective and healing effects on individuals' mental health. On the other hand, problematic internet use and perceived social support are negatively correlated.

Problematic internet use emerges as one of the most important problems of the new age. Problematic internet use directly and indirectly affects the psychological health of children and adolescents. In this context, it is important to reveal the problematic internet use of adolescents and to know their interactions with people and / or groups around them at macro and micro levels. From this point of view, knowing the problematic internet use levels of adolescents and their relationship with their perceived social support will provide data for developing their skills to cope with the problems they encounter.

The aim of this study is to determine the relationship between high school students' problematic internet use levels and their perceptions of social support and some demographic variables. For this purpose, Problematic Internet Use Scale-Adolescent (PIUS-A), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) and Personal Information Form were used to collect data. In this research, the data were collected from students who voluntarily participated to the research from four Anatolian High Schools, three Vocational and Technical Anatolian High Schools, and three



Anatolian Imam Hatip High Schools in Karabağlar district.

In this study, one of the quantitative research approaches (i.e., correlational model) was used to determine the relationship between adolescents' problematic internet use and social support perceptions. In the study, it was investigated whether the problematic internet use levels of high school students differ according to school type, gender, class, education status of mother and father and daily internet use time.

According to the results of this research, problematic internet use of the students is at medium level. It is understood that students' internet use habits do not turn into problematic use behavior, but they are in a risky situation. This risk is seen more clearly when the findings regarding the dimensions are examined. Considering the dimensions of problematic internet use, it can be said that the dimension of excessive use is higher than the others.

Considering the types of schools, it can be said that Anatolian Imam Hatip High School students have higher levels of problematic internet use than their peers from Vocational and Technical Anatolian High Schools. There was no significant difference in problematic internet use of students according to their gender and classes. Problematic internet use of students did not make a difference according to mother's education level. However, a difference was found in problematic internet use according to the education status of the students' fathers. According to this, problematic internet use of students with fathers who are high school and higher education graduates is higher than students with fathers who are primary school graduates. Based on this, it can be said that as the education level of the father increases, the problematic internet use levels of the students also increase.

According to this results of the research, 56.8 percent of the students spend more than three hours a day on the internet. More than three quarters of students use the internet for more than two hours a day, while approximately one in seven children use the internet for more than six hours a day. According to this, it can be said that the problematic internet use levels of the students who use the internet for more than three hours increase.

A negative relationship was found between problematic internet use of students and perceived social support from family and friends, and a positive correlation was



found with parents' educational status and the time of daily internet use. Accordingly, the problematic internet use levels of students who perceived to have social support from family and friends decrease. Problematic internet use and perceived social support were found to be negatively correlated, meaning that as social support decreases, internet addiction increases.

This research has important findings in terms of revealing the problematic internet use of high school students and the variables that are important predictors. However, this research has some limitations. This research could have been conducted with more participants from different districts because it was conducted only in Karabağlar district of İzmir province with students who volunteered to participate. The demographic variables discussed in this study can be diversified. In addition, the predictive power can be increased by using other scales.

This research revealed that social support given to adolescents should be increased and the time of daily internet use can be kept at a reasonable level so that internet use does not become problematic. For this, adolescents and other stakeholders who would provide social support to adolescents should be informed and activated. These studies should be carried out by various methods and at regular intervals. The results obtained can be used to raise awareness of the society on this issue and to take necessary precautions, so that the risks of problematic internet use can be reduced.



ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE MÜKEMMELİYETÇİLİK VE DUYGUSAL ZEKÂ: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

DERLEME MAKALESİ

Afra Selcen TAŞDELEN¹, Serap EMİR²

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Yetenekliler Eğitimi Bölümü, Türkiye, afraselcen.tasdelen@ogr.iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9842-3906.

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Yetenekliler Eğitimi Bölümü, Türkiye, serap.emir@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7577-6012.

Geliş Tarihi: 10.06.2021

Kabul Tarihi: 10.02.2021

Öz: Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri, duygusal zekâ düzeyleri ve mükemmeliyetçilik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan alan yazındaki araştırma sonuçlarının paylaşılması ve özel yetenekli öğrencilerin duygu dünyalarının anlaşılması konusunda ailelerin ve eğitimcilerin farkındalığının artırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle özel yeteneklilik kavramı tanımlanmış ve özel yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimlerinin akademik başarılarındaki ve sosyal hayatlarındaki rolü ile etkisi kısaca açıklanmıştır. Mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ kavramları ile ilgili başlıca teoriler ve bu kavramlarla ilgili araştırma sonuçları özel yetenekli öğrenciler özelinde ele alınarak sırasıyla açıklanmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin özel yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve mükemmeliyetçilik eğilimleri üzerindeki rolü kısaca tartışılmıştır. Duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki araştırma sonuçları ışığında açıklanmış ve gelecekte bu alanda yürütülebilecek ampirik çalışmalara yol gösterecek çeşitli araştırma konuları sunulmuştur. Buna ek olarak, özel yetenekli öğrencilerde gözlenebilen sağlıksız mükemmeliyetçilik davranışlarının önlenmesi ve duygusal zekâ gelişiminin desteklenmesi için uygulanabilecek bazı müdahale uygulamaları ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.



Anahtar sözcükler: Özel yetenekli öğrenciler, mükemmeliyetçilik, duygusal zekâ.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılayın: Taşdelen, A. S., & Emir, S. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ: bir derleme çalışması. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 63-91.



PERFECTIONISM AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN GIFTED STUDENTS: A REVIEW STUDY

Abstract: The aim of this study is to share the results of the studies in the literature about gifted students' perfectionism tendencies, emotional intelligence levels and the relationship between perfectionism tendencies and emotional intelligence levels, and to increase the awareness of families and educators about understanding the emotional world of gifted students. For this purpose, first of all, the concept of giftedness is defined and the role and impact of emotional development of gifted students in their academic achievement and social life is briefly explained. The theories related to perfectionism and emotional intelligence and the research results related to these concepts are explained by considering them specifically for gifted students. The role of parents on emotional intelligence and perfectionism is briefly discussed. The relationship between emotional intelligence and perfectionism is explained in the light of research results and various research topics that can guide empirical studies in this field are stated. In addition, some suggestions have been given in order to prevent unhealthy perfectionism behaviors and to promote the development of emotional intelligence that can be observed in gifted students.

Keywords: Gifted students, perfectionism, emotional intelligence.

Cite this article as: Taşdelen, A. S., & Emir, S. (2022). Perfectionism and emotional intelligence in gifted students: A review study. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 63-91.



Giriş

Özel yetenekliliğin yaygın olarak kabul edilmiş bir tanımı bulunmamaktadır. Mevcut çeşitli tanımlar özel yetenekliliği, olağanüstü bir genel bilişsel yetenek, liderlik yeteneği, yaratıcı veya üretken düşünme, görsel veya psikomotor alanlarda yüksek performans sergilemek olarak tanımlamaktadır (National Association for Gifted Children [NAGC], 2014). Millî Eğitim Bakanlığı, özel yetenekli bireyi, “yaşitlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” şeklinde tanımlamıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, s.2.). Çoğunlukla IQ ya da zekâyaya dayanan bilişsel bir özellik olan özel yetenek, sosyal ve psikolojik faktörlerin de dikkate alınmasıyla daha dinamik bir gelişimsel yola kaymıştır (Ogurlu, 2020).

Son yıllarda, özellikle 1990'ların başlarında duygusal zekâ kavramının popülerleşmesinden bu yana, zekâ ve yetenek araştırmalarında daha kapsamlı bir yaklaşım giderek yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Buna göre, geleneksel zekâ anlayışının kısıtlı olduğu ve yalnızca bilişsel yetenekleri değil, aynı zamanda duyguların deneyimini, ifadesini ve düzenlenmesini de içerecek şekilde genişletilmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Özellikle son yirmi yıldaki özel yeteneklilerin eğitimi literatürünü incelediğimizde, özel yetenekli öğrencilerin duygusal özelliklerini anlamaya yönelik artan bir ilgi göze çarpmaktadır (Zeidner & Matthews, 2017). Artan bu ilgi, büyük ölçüde, özel yetenekli öğrencilerin hem yetenek gelişimini hem de psikolojik iyi oluşunu etkileyen duygusal ve sosyal özelliklerindeki rolünün anlaşılmasından kaynaklanmaktadır (Zeidner & Shani-Zinovich, 2013). Özel yetenekli olmak yetişkin hayatındaki başarı ve saygınlık için yeterli değildir, sosyal ve duygusal büyüme çocukluk potansiyelini ve beceriyi yetişkinlikte başarıya dönüştürmede önemli bir faktördür (Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2015). Araştırmalar özel yetenekli öğrencilerdeki sosyal ve duygusal ihtiyaçlar (Cross, 2011) ve beceriler (Hébert & Smith, 2018), duygusal zekâ (Chan, 2005; Sarıçam, Adam Karduz, Özbey, & Çelik, 2017; Zeidner & Matthews, 2017), mükemmeliyetçilik (Chan, 2009; Rice, Richardson, & Clark, 2012), öz-saygı (Ashby & Rice, 2002), kişilik özellikleri (Zeidner, M., & Shani-Zinovich, 2013), baş etme becerileri (Folkman & Moskowitz, 2000) gibi daha



pek çok konuda yürütülmüş ve öğrencilerin sosyal ve duygusal dünyalarını aydınlatmaya yardımcı olmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve duygusal zekâ düzeyleri sosyal ve duygusal gelişimlerinde etkili olan özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal ve duygusal alanda, özel yetenekli öğrencilerde sıklıkla karşılaşılan ve uzun süredir tartışma konusu olan özelliklerden biri mükemmeliyetçiliktir (Grugan et al., 2021). Az sayıda araştırma duygusal zekâ düzeyi ile mükemmeliyetçilik arasında görülen ilişkiyi ortaya çıkarmıştır (Folkman & Moskowitz, 2000). Yapılan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin akranlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu bulunmuş (Chan, 2009) ve duygusal zekâsı yüksek öğrencilerin daha fazla mükemmeliyetçi davranışlar ve düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur (Chan, 2005, 2009). Bu derleme çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve duygusal zekâ düzeylerini, bu iki değişkenin ilişkisini, sağlıklı mükemmeliyetçilik eğiliminin artırılmasında duygusal zekânın rolünü ve sonuçlarını daha iyi anlamak için mevcut çalışmaları gözden geçirerek alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ kavramları, duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik konularında özel yetenekli öğrencilere özgü olan durumlar ve bu iki eğilim arasındaki ilişki irdelenmiştir. İki eğilim ile ilgili okuyucuya bir çerçeve sunulmuş ve gelecekteki çalışmalara yol gösterici olacak bilgiler paylaşılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve alan yazındaki mevcut çalışmaların bulgularından bir sentez oluşturulmasına olanak sağlayan “Derleme Çalışması” deseni kullanılmıştır (Herdman, 2006). Çalışma kapsamında, özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik eğilimleri konusunda ulusal ve uluslararası çalışmalara ulaşmak amacıyla geniş bir tarama yapılmıştır. Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Eric, JSTOR, ProQuest, Science Direct, Scopus, Web of Science, Springer Link, Education Source, Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Kullanılan arama terimleri “perfectionism”, “emotional intelligence” ve “gifted” veya



“talented” ile “mükemmeliyetçilik”, “mükemmeliyetçi” ve “duygusal zekâ” ve “özel yetenek”, “özel yetenekli” veya “üstün yetenekli”dir. Farklı kaynaklarda yer alan bilgi, bulgu ve yaklaşımlar, özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik, özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ, duygusal zekâ modelleri; yeteneğe bağlı duygusal zekâ ve kişilik özelliği olarak duygusal zekâ, özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ ilişkisi, ebeveynlerin çocuklardaki duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilikteki rolü ve mükemmeliyetçilik ile son olarak, duygusal zekâ için psiko-eğitim müdahalesi başlıkları altında derlenmiş ve anlamlı bir bütün hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik

Silverman (1999) özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçi olmasının nedenlerini sıralamıştır. Bu nedenlerden birincisi, mükemmelliğin soyut bir kavram olmasıdır. Mükemmeliyetçiliğin anlamını kavramak ve somut dünyada var olmayan bir vizyonu benimsemek soyut bir zihin gerektirir. İkincisi, mükemmeliyetçilik asenkronize gelişiminin bir parçasıdır. Özel yetenekli çocuklar, kronolojik yaşlarından ziyade zihinsel yaşlarına göre kendilerine standartlar belirler. Üçüncüsü, birçok özel yetenekli çocuğun kendilerinden daha büyük yaşta oyun arkadaşları vardır, bu nedenle kendilerinden yaşça büyük arkadaşları için uygun standartları benimseme eğilimindedirler. Dördüncüsü, özel yetenekli çocuklar, herhangi bir beceride ustalaşmak için ilk girişimlerinde başarılı olmalarını sağlayacak önseziye sahiptir. Beşincisi, özel yetenekli öğrenciler zorlayıcı görevlerden zevk alırlar. Eğer okul ödevi çok kolaysa görevi zorlaştırmak için ellerinden geleni yapacaklardır. Örneğin, bir ödevi mükemmel bir şekilde hazırlamaya çalışmak bu durumla ilişkilidir. Son olarak mükemmeliyetçilik, özel yetenekli öğrencilerin kendi benlik algılarını mükemmelleştirme çabasıdır.

Pek çok araştırmacı, mükemmeliyetçi kişiyi performansta mükemmellikten başka bir şeyin kabul edilemez olduğunu düşünen biri olarak tanımlamıştır ve mükemmeliyetçi kişiler kendi öz saygılarını güçlendirmek için endişeli girişimlerde başarılı olma ihtiyacı duyan bireyler olarak karakterize edilmiştir (Silverman, 2007). Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik durumlarının ele alındığı ilk



çalışmalarda da mükemmeliyetçilik, olumsuz bir özellik olarak, patolojik bir bakış açısıyla incelenmiştir (Schuler, 2000). Ancak, mükemmeliyetçiliği tek boyutlu ve patolojik olarak tanımlayan baskın görüşler yıllar içinde büyük ölçüde değişmiş (Silverman, 2007) ve mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz farklı biçimlerinin olabileceği öne sürülmüştür (Parker, 2000).

Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliğin bu iki farklı yönünü de ele aldığı, normal (sağlıklı) ve nevrotik (sağlıksız) olmak üzere iki tür mükemmeliyetçilik tanımlamıştır. Hamachek'e göre mükemmeliyetçilik nevrotikten normale doğru giden bir aralıktaki düşünceler ve davranışlardan oluşmaktadır. Normal mükemmeliyetçiler, zor olan bir şeyi iyi bir şekilde yapmaktan zevk alırlar ve özgüvenlerinden ödün vermeden mükemmelliği yakalama eğilimindedirler. Çabalamaktan zevk alırlar ve bu da başarıma ihtiyaçlarını tetikler. Ancak aynı zamanda başarısız ve kusurlu olmalarına da izin verirler. Nevrotik mükemmeliyetçilerse çabalarının sonucundan genellikle memnun olmazlar çünkü başarılarının yeterince iyi olduğunu asla düşünmezler. Başarıları her zaman onlara yetersiz gelir. Nevrotik mükemmeliyetçiler gerçekçi olmayan hedefler için çaba göstererek belirledikleri son derece yüksek standartlarıyla, hata yapmaktan kaçınırlar ve çabalarının yeterince iyi olduğunu asla hissetmezler. Hamachek'in görüşüne göre, normal mükemmeliyetçilik arzu edilen bir şeydir, çünkü başarının ve kendini gerçekleştirmenin bir gerekliliğidir.

Özel yetenekli popülasyonun mükemmeliyetçilik eğilimlerinin araştırıldığı çalışmalara baktığımızda, özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasında mükemmeliyetçilik açısından önemli farklılıklar bulunmuştur. Çalışmaların büyük bir kısmında, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları akranlarından daha yüksektir (LoCicero & Ashby, 2000; Schuler, 2000), öğretmenlerden gelen nitel araştırma sonuçları ve anekdot raporları, özel yetenekli öğrencilerin daha yüksek oranlarda mükemmeliyetçi oldukları görüşünü desteklemektedir (Rimm, 2007). Bazı çalışmalardaysa anlamlı bir fark bulunamamış ya da özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha az mükemmeliyetçilik eğilimleri sergilemiştir. Leana-Taşçılar ve Kanlı (2014), özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulgulamıştır. Çalıkoğlu'nun (2009)



çalışmasındaysa özel yetenekli öğrencilerle birlikte eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri daha yüksek bulunmuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini araştıran çalışmalar, beklenenin aksine, özel yetenekli öğrencilerin nevrotik mükemmeliyetçilikten ziyade normal mükemmeliyetçilik tutumları sergiledikleri tespit edilmiştir (Chan, 2007, 2009; Kaçmaz & Demirtaş, 2020; Parker, 2000; Ogurlu, 2020). Özel yetenekli öğrenciler arasında normal mükemmeliyetçilerin en yaygın tipoloji olduğu, bunu mükemmeliyetçi olmayanların ve nevrotik mükemmeliyetçilerin izlediği bulunmuştur (Parker & Mills, 1996; Schuler, 2000). Bu bulgular, Hamachek'in (1978) mükemmeliyetçiliğin, özel yetenekli öğrenciler için de sağlıklı mükemmeliyetçi eğilimlerden nevrotik düşünceler ve davranışlara kadar uzanan bir biçimde var olduğu fikrine destek sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun hedeflerine ulaşmak amacıyla yapıcı bir şekilde mükemmellik için çaba gösterme eğiliminde oldukları ileri sürülebilir. Portešová ve Urbánek (2013) özel yetenekli öğrenciler arasında sağlıksız mükemmeliyetçilik oranlarının artış gösterdiğini ileri sürmüştür. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin, akranlarının veya öğretmenlerinin onlara “mükemmel” olduğuna inandıkları şeyi yapmaları konusundaki baskı ve söylemlerinden kaynaklanabilir (Cross & Cross, 2015).

Normal mükemmeliyetçilik kavramına karşılık gelebilecek mükemmeliyetçi çaba ve nevrotik mükemmeliyetçilik kavramına karşılık gelebilecek mükemmeliyetçi kaygı ifadesi literatürde sıklıkla kullanılmış ve özel yetenekli popülasyonda araştırmalar yürütülmüştür. Mükemmeliyetçi çabaların, yüksek kişisel standartlar, daha iyi sosyal ilişkiler, daha fazla yaşam doyumu, yüksek öz saygı, öz yeterlik, düzen ve organizasyon, akademik memnuniyet ve yüksek notlar gibi özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler için arzu edilen özelliklerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Ashby & Rice, 2002; Chan, 2007; Koçak & İçmenoglu, 2012; Parker, 2000). Öte yandan hem özel yetenekli olan ve hem de olmayan öğrenciler için mükemmeliyetçi kaygıların anksiyete, erteleme, depresyon, kaçınma, kendini engelleyici bir tutum, yeme bozuklukları, kötü fiziksel sağlık, alkolizm, düşük yaşam doyumu, mesleki motivasyon ve başarısızlıkla ilişkili olduğu bulunmuştur (Affrunti & Woodruff-Borden, 2014; Rice vd., 2012). Mükemmeliyetçi kaygı, özel yetenekli öğrencilerde sosyal ve duygusal



zorluklarla ilişkili bulunmuştur. Bulgular, öğrencilerin sağlıklı mükemmeliyetçiliklerinin (mükemmelliğe doğru gerçekçi çaba) gelişiminin desteklenerek genel öz yeterliklerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Chan, 2007).

Özel Yetenekli Öğrencilerde Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramı, duyguyu etkili bir şekilde algılama ve işleme kapasitemizi ifade eder. Ayrıca, duyguyu tanımlama, duyguyu düzenleme ve duygusal uyaranlara etkili davranışsal tepkiler vermeyi bütünleştiren bir çerçeve önerir (Raz & Zysberg, 2015). Başlangıçta Mayer ve Salovey (1997) tarafından önerilen bu çerçeve, duygusal zekâyı bir bireyin kendisindeki ve başkalarındaki duyguları tanımlama, duyguları düşünce süreçlerine entegre etme, karmaşık duyguları etkin bir şekilde işleme ve kendisinin ve başkalarının duygularını düzenleme yetenekleriyle ilgili bir yetenek kümesi olarak tanımlar. Mayer, Caruso ve Salovey (1999), genel popülasyonda duygusal zekâ ile bilişsel yetenek arasında orta derecede pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Böyle bir ilişkinin, duygusal zekâ ve bilişsel yeteneğin birbiriyle ilişkili ancak ayrı zekâ tipi olduğu iddialarını desteklediğini savunmuşlardır.

Goleman (1995)'sa duygusal zekâyı, bireylerin sorunlarını etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olabilecek zekâ temelli bir kavramdan ziyade, benlik bilinci, kendi kendini motive etme, sosyal yeterlilik, duygu kontrolü ve empati gibi bir dizi olumlu nitelik olarak tanımlamıştır. İnsanların hayatlarını anlamak için sosyal-duygusal yönlerini kullanmaları ve yönetmelerinin önemini vurgulamıştır. Bu tanıma göre duygusal zekânın, bireyleri duygularını kontrol etmeye ve düzenlemeye hazırlayan bir özellik veya yetenek olduğu söylenebilir. Ancak bu duygusal zekâ modeli araştırmalar tarafından desteklenmemiştir ve uzmanlar tarafından güvenilir bir duygusal zekâ modeli olarak görülmemektedir.

Neihart (1999) özel yetenekli çocukların duygusal açıdan eksik olmadıklarını, ancak asenkronize gelişimleri sebebiyle yaşıtlarından daha yoğun duygular hissedebileceklerini belirtmiştir. Bu görüş, özel yetenekli bireyler özel yetenekli olmayan bireylere göre daha yüksek oranda ortalama duygusal uyarılabilirlik puanları elde ettikleri bir çalışma tarafından desteklenmiştir (Winkler & Voight, 2016).



Çevrelerinde olup biten olaylar özel yetenekli çocuklarda yaşıtlarıyla kıyaslandığında daha yoğun duygular uyandırabilir (Ogurlu, 2021). Ayrıca özel yetenekli çocuklar yaşıtlarına göre empatinin tüm alanlarından daha yüksek puan almışlardır (Bakar, Ishak, & Abidin, 2014). Özel yetenekli çocukların bu yüksek duygu duyarlılığı ve empati düzeyleri, duygusal zekânın kritik bileşenleri olmaları sebebiyle, duygusal zekâ düzeylerini etkileyebilecek faktörlerdir (Davis, Rimm, & Siegle, 2011). Yapılan bazı çalışmalarda, özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha yüksek duygusal zekâyâ sahip oldukları hipotezi ile empatinin duygusal zekâ için bir yordayıcı olduğu ve özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek duygusal empatiye sahip oldukları hipotezi doğrulanmıştır (Abdulla Alabbasi, Ayoub & Ziegler, 2021; Akça, 2010; Karimi & Besharat, 2010; Kaya, Kanık, & Alkın, 2016; Lupu, 2012; Özbey, Sarıçam, & Karduz, 2018; Uyaroglu, 2011; Yıldız, 2019). Diğer bazı araştırmalarda genel duygusal zekâ puanlarında özel yetenekli olan ve olmayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmiştir (Al-Onizat, 2012; Sarıçam vd., 2017). Sonuçlardaki bu farklılık, ölçüm araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanabilir. Ölçüm araçları benimsenen duygusal zekâ modeline göre değişmektedir. Farklı araştırma çalışmaları temel aldıkları duygusal zekâ modeline bağlı olarak tamamen farklı nitelikleri araştırıyor olabilir.

Duygusal Zekâ Modelleri: Yeteneğe Bağlı Duygusal Zekâ ve Kişilik Özelliği Olarak Duygusal Zekâ

Petrides ve Furhanm'a göre (2003) duygusal zekâ yeteneğe bağlı duygusal zekâ ve bir kişilik özelliği olarak duygusal zekâ olmak üzere iki farklı şekilde açıklanmaktadır. Öncelikle, kişilik özelliği olarak duygusal zekâ, kişilerin kendilerini değerlendirdikleri öz-değerlendirme ölçekleri ile ölçülür. Yeteneği bağlı duygusal zekâysamaksimum performansın ölçüldüğü IQ testleri gibi testler ile ölçülür. Bu ölçümlerle ilgili sorun, duygusal işlevsellikle ilgili objektif olarak puanlanabilen test maddeleri yazmanın zor olmasıdır. Saldırgan bir iş arkadaşıyla başa çıkmanın veya üzgün bir aile üyesini rahatlatmanın doğru yolu, kültürel normlara, sosyal koşullara ve ilgili kişilere bağlı değişebilir. Bu model, Mayer ve Salovey'in duygusal zekâyı bir grup duygusal bilgiyi işleme yeteneği olarak tanımlamasına dayanmaktadır. Yeteneğe bağlı



duygusal zekânın genel zekâ ile orta düzeyde ilişkili bir zekâ türü olduğu iddiası çalışmalarla desteklenmiştir (Alegre, 2011).

Kişilik özelliği olarak duygusal zekâysa kişinin duygusal durumunu, özgüvenini ve psikolojik iyi oluşunu temsil eden kapsamlı bir kişilik faktörünü temsil eder. “Bir kişilik özelliği olarak duygusal zekâ” kavramıysa bazı durumlarda uyarlanabilir olan bazı başka durumlarda uyarlanamayan duygularla ilgili öz algıları ve eğilimleri temsil eder. Bu modeli temel alan duygusal zekâ ölçümleri, insanların kendi duygularına ve yaşamlarına dair yeterli iç görüye sahip olduklarını varsayarak öz bildirimine dayalı olan ölçek yöntemini kullanmaktadırlar. Bu ölçekler, katılımcıların kendi duygusal yeteneklerini değerlendirmelerine imkân sağlar. Kişilik özelliği olarak duygusal zekâ, diğer kişilik ölçümleriyle yüksek ilişkili bulunması nedeniyle bir kişilik boyutu olarak kabul edilir (Perez, Petrides, & Furnham, 2005).

Son olarak, duygusal zekâ araştırmaları çoğunlukla Batı toplumlarında ve modern kültürel ortamlarda yürütülmüştür. Bu sebeple, duygusal zekânın, Batı'nın kültürel değerlerini ve tutumlarını yansıtan, kültüre bağlı bir yapı olduğu söylenebilir. Kolektivist kültürlerden gelen bireylerle karşılaştırıldığında, bireyci kültürlerden gelen insanlar, duyguları tanıma ve anlama, duygularını ifade etme ile duygularını düzenleme konusunda daha iyidir (Fernandez Carrera, Sanchez, Paez, & Candia, 2000). Bu nedenle, duygusal zekâ yeterliliklerinin altında yatan süreçler ve bunların tezahürleri, kültürün duyguların geliştirilmesi, sergilenmesi ve yorumlanmasında oynadığı rolün bir sonucu olarak kültürler arasında farklılık gösterebilir (Palmer, Gignac, Manocha, & Stough,, 2005). Sonuç olarak, duygusal zekâ alanında öne çıkan teorilerin ve uygulamaların evrensel uygulanabilirliği, özellikle bireyci kültürlerden gelen verilere aşırı derecede bağlı olması sebebiyle, ülkemizde de ampirik olarak gözden geçirilmeli ve kendi toplumumuz için yeniden doğrulanmalıdır. Farklı kültürel geçmişlerden gelen özel yetenekli azınlık gruplarının değerlendirilmesinde de benzer kısıtlamaların geçerli olabileceği, yapılacak çalışmalarda göz önünde bulundurulmalıdır. Alan yazındaki çalışmalar, duygusal zekâ ile mükemmeliyetçiliğin önemini aydınlatsalar da Zeidner ve Matthews (2017) özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ seviyeleri ile mükemmeliyetçilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi netleştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu öne sürmüşlerdir.



Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Duygusal zekâ, hem kendindeki hem de başkalarındaki duyguları tanımlamak, anlamak, ifade etmek ve yönetmek için gerekli olan bir dizi temel yetkinlik ve beceriyi ifade eder (Zeidner & Matthews, 2017). Bu tanıma göre, mükemmellik için çabalayan, hatalara ve eksikliklere olumlu tepki veren özel yetenekli öğrenciler, sağlıklı bilgiye daha rahat erişebilecekleri için ve bilgiyi mükemmeliyetçi eğilimlerini anlamak, davranışlarını anlamlandırmak ve duygularıyla başa çıkmak amacıyla kullanabilecekleri için yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olabilirler (Folkman & Moskowitz, 2000). Bunun yanında, özel yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde duyarlılık göstermeleri, kendilerinin ve başkalarının onlardan beklentilerinin farkında olmaları, onların mükemmeliyetçi eğilimleriyle ilişkili olabilir (Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010). Ayrıca, yüksek mükemmeliyetçi çabaları olan öğrencilerin mükemmelleşme arzusunu motive edici buldukları, duygularını etkili bir şekilde düzenledikleri (Aldea & Rice, 2006) ve etkili başa çıkma stratejileri uyguladıkları (Dunkley, Zuroff, & Blankstein, 2003) göz önüne alındığında, mükemmeliyetçi çabalar duygusal zekâ ile pozitif yönde ilişkili (Smith, Saklofske & Yan, 2015) ve mükemmeliyetçi kaygılar ile de duygusal zekânın negatif yönde ilişkili olduğu söylenebilir (Smith, Saklofskei & Nordstokke, 2014).

Yüksek duygusal zekâyâ sahip olmanın ve sağlıklı mükemmeliyetçi davranışlar sergilemenin, daha uyumlu başa çıkma stratejilerinin kullanılmasına neden olabileceğine ve bunun da daha büyük psikolojik iyilik hâline yol açabileceğine dair destekleyici kanıtlar vardır (Chan, 2005). Ogurlu'nun (2021) yaptığı literatür taraması, daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olan özel yetenekli öğrencilerin, kendilerinin ve başkalarının duygularının daha farkında göründüklerini, duygu bilgisinin rehberliğinde davranışlarını daha iyi kontrol edebildiklerini ve diğer katılımcılara göre akran baskısıyla daha etkili bir şekilde başa çıkabildiklerini ortaya koymuştur. Smith ve arkadaşlarının (2015) çalışması da bu yorumu destekler niteliktedir. Çalışmalarında sağlıklı mükemmeliyetçilik eğilimleri yüksek olan katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip katılımcıların yaşam memnuniyet düzeyleri de yüksek bulunmuş ve bu durumun duygusal zekâsı yüksek bireylerin daha fazla duygu düzenleme stratejileri



kullanmaları ve daha yüksek iletişim becerilerine sahip olmalarıyla ilişkili olabileceği ifade edilmiştir.

Buna karşılık, sağlıksız mükemmeliyetçilik ile daha düşük duygusal zekâ seviyesine sahip olma durumunda, depresyon, anksiyete ve strese yol açabilecek kişilerarası becerilerin ve duygudurum düzenleme stratejilerinin eksikliği bulunmuştur (Smith vd., 2015). Sağlıksız mükemmeliyetçilik utanç, suçluluk gibi deneyimlenen olumsuz duyguları yönetememek ve duygu kontrolü gerektiren durumlardaysa sakin bir ruh hâlini sürdürememek ile ilişkilidir. Bu sebeple de sağlıksız mükemmeliyetçilik ile duygusal zekânın negatif bir şekilde ilişkili olduğu varsayılmaktadır (Eum & Rice, 2011). Alandaki araştırmalar, duygusal zekâsı düşük bireylerin, stresli bir durum yaşadıklarında daha uyumsuz başa çıkma stratejileri kullandıklarını göstermektedir (Smith vd., 2014).

Chan'ın (2009) özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâsını incelediği çalışmasında, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrenciler ile sağlıksız mükemmeliyetçi öğrencileri karşılaştırmıştır. Çalışma, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrencilerin özellikle anlamlı derecede daha yüksek bir duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları bulgularına erişmiştir. Bu öğrenciler aynı zamanda sosyal beceri ve duygu yönetimi alanlarında sağlıksız mükemmeliyetçi öğrencilerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuca göre, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrencilerin, kişisel ve paylaşılan hedeflere ulaşmaya yardımcı olmak için başkalarını seferber etme konusunda sosyal olarak daha becerikli olabilecekleri, böylece kendileriyle ilgili şüphelere ve kaçınma davranışlarına karşı koyabilecekleri varsayılabilir. Etkili duygusal öz-düzenlemeye sahip olan sağlıklı mükemmeliyetçiler, gelecekteki olasılıkları öngörmek, arzu edilen sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olacak planlar geliştirmek ve prova etmek için zihinsel canlandırmalardan faydalanabilirler. Diğer bir deyişle, sağlıksız mükemmeliyetçilerin eleştirel öz değerlendirmelerine ve erteleme huylarına karşılık, sağlıklı mükemmeliyetçilerin bir hedefe ulaşmak için atılması gereken adımları ayrıntılı olarak düşünmeleri, gelecekteki olayları gerçekçi bir şekilde öngörmelerine, problem çözmek ve olumsuz duyguları yönetmek için hayal gücünden yararlanmalarına imkân sağlamaktadır.



Grugan ve arkadaşlarının (2021) özel yetenekli öğrencilerdeki mükemmeliyetçilik konusunda yaptığı literatür taramasında, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrencilerin, mükemmeliyetçi olmayanlara kıyasla, daha yüksek problem çözme becerisi, uyum sağlama becerisi ve özgüvene sahip oldukları tespit edilmiştir. Sağlıksız mükemmeliyetçiler ile mükemmeliyetçi olmayanlar karşılaştırıldığı araştırmalarda, sağlıksız mükemmeliyetçiler, benlik saygısı, depresyon ve nevroz gibi sonuçlar konusunda mükemmeliyetçi olmayanlardan daha yüksek puanlar almışken, duygusal zekâ, algılanan zekâ ve problem çözme gibi alanlardaysa mükemmeliyetçi olmayanlardan daha düşük puanlar almışlardır. Son olarak, sağlıklı ve sağlıksız mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrencilerin kıyaslandığı çalışmalar, sağlıklı mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrencilerin daha fazla artan mutluluk, uyumlu davranış ve öz saygı ile daha az uyumsuz davranış ve işlevsiz başa çıkma stratejisi kullanımını raporlamıştır. Araştırmaların sonucuna göre, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve duygusal zekâ düzeylerine göre günlük hayatta kritik önemi olan sosyal ve duygusal beceri düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Bu becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan ebeveynlerin mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ üzerindeki rolünü açıklamakta yarar vardır.

Ebeveynlerin Çocuklardaki Duygusal Zekâ ve Mükemmeliyetçilikteki Rolü

Duygusal zekânın gelişimi ve mükemmeliyetçilik eğilimleri çevresel etkilere duyarlı olduğu için, çocukların duygusal zekâ gelişimlerinin ve sağlıklı mükemmeliyetçilik davranışlarının nasıl desteklenmesi gerektiğini incelemek önemlidir. Çocuklar için en önemli etkileşimler ebeveynleriyle gerçekleşmektedir (Alegre, 2011). Ebeveynlik tarzları ve uygulamaları çocuğun pek çok gelişimsel sonucunu öngördüğü için, çocukların duygusal zekâsını ve mükemmeliyetçilik eğilimlerini de öngörebileceği düşünülebilir. İlk olarak, yapılan çalışmalarda, ebeveyn sıcaklığının çocukların duygu bilgisini, çocukların duygularını tanımasını ve düzenlemesini yordadığı bulunmuştur (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Ebeveynin cezalandırıcı bir disiplin anlayışının olması durumunsa çocuklardaki duygusal anlayış düzeylerinin ve duygu düzenleme becerilerinin düşük olmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson., 2007). Gottman ve



DeClaire (1997), ebeveynlerin çocuklarının duygusal tepkilerini görmezden gelmeyi kabul ettiklerinde, çocukların duygularını anlamaları ve düzenlemeleri konusunda onlara rehberlik ettiklerinde, çocukların çok daha iyi bir duygusal gelişim göstermekte olduklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak, çocuklar olumsuz duygular sergilediklerinde ebeveynlerin bunları görmezden gelmeleri, cezalandırmaları ve çocuğun deneyimlediği duyguları küçümsemeleri ya da önemsizleştirmeleri şeklinde çocuklarının deneyimledikleri duygularını yok saymalarının çocuklarının duygu bilgileriyle olumsuz ilişki göstermelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Çocuklardaki mükemmeliyetçilik eğilimlerinin sebepleri incelendiğinde, bunların toplumsal değerler, ebeveyn tutumu ve mizaç gibi pek çok farklı sebepten kaynaklanabileceği görülmektedir. Ancak çalışmalar ebeveynlerin mükemmeliyetçi değerleri ve davranışları çocuklara aktarmada en önemli rolü oynadığını ortaya koymaktadır. Çocukların, ebeveynlerinin mükemmeliyetçi beklentilerine maruz kalması ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz etkileyebilmektedir (Cross & Cross, 2015). Mükemmeliyetçi ebeveynlere sahip çocuklar, ebeveynlerinin aşırı kontrolcü ve eleştirel, daha az sıcak ve duyarlı olduklarını bildirmişlerdir (DiPrima, Ashby, Gnilka, & Noble, 2011). Bir nitel araştırmada, ebeveynleri talepkâr ve duygusal olarak mesafeli çocuklar, mükemmellik için çabaladıklarını bildirmişlerdir (Speirs Neumeister, Williams, & Cross, 2009). Ayrıca, mükemmeliyetçi ebeveynlere sahip çocukların, benzer davranışları sergiledikleri ve bazen aynı mükemmeliyetçilik türünü benimsedikleri görülmektedir (Appleton, Hall, & Hill, 2010). Alan yazındaki bulgular mükemmeliyetçiliğin aktarımında en kritik değişken olarak ebeveynlerin kendi mükemmeliyetçilik eğilimlerinin ve duygusal yaklaşımının önemli rolünü vurgulamaktadır. Çocukların hayatında önemli bir yeri olan okullarda, çocuklardaki sağlıklı mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâyı teşvik etmek için ampirik olarak desteklenmiş psiko-eğitim müdahalelerinin, özel yetenekli çocukların duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması ve akademik başarılarına olumlu bir şekilde katkıda bulunması beklenmektedir.



Mükemmeliyetçilik ve Duygusal Zekâ İçin Psiko-Eğitim Müdahalesi

Cohen (1996) sınıf ortamında sağlıklı mükemmeliyetçi tutumları olan öğrencilerin sergileyebilecekleri olası davranışları sıralamıştır. Bunlar; notlandırılacak ödevleri erteleme veya gecikmeli teslim etme, herhangi bir görevin tamamlanmasında gecikme, ödevleri beğenmeyip yeniden başlama veya tamamlanmış ödevleri teslim etmeyi reddetme, doğru yanıtta emin olmadıkça sınıf içerisinde söz almama, görev paylaşımı veya görev alma konusundaki isteksizlik, hatalara tahammül edememe, gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirleme, başkalarının kusurlarına ve hatalarına karşı sabırsızlık gösterme ve küçük hatalar karşısında aşırı duygusal tepkiler verme şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenler, sağlıklı mükemmeliyetçi tutumları olan öğrencilerinin düşünme biçimlerini yeniden şekillendirmelerine yardımcı olmak gibi bir fırsata sahiptirler. Öğretmenlerin, sınıfta destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaları, öğrencilere hataların öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu anlatmaları, öğrenci merkezli bir ortamı teşvik etmeleri, mükemmel performanstan ziyade bilişsel, kişisel gelişime ve öğrenme süreçlerine odaklanmaları ile son olarak, öğrencilere gerçekçi hedefleri nasıl belirleyeceklerini, planlayacaklarını ve değerlendireceklerini öğretmeleri büyük bir farka yol açacaktır. Bu tür bir sınıf ortamı oluşturmanın amacı, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrencilerin yüksek başarı arayışlarını sürdürmelerine yardımcı olurken, bunu daha gerçekçi ve üretken bir şekilde yapmalarına imkân sağlamaktır (Nugent, 2000). Sınıf ortamında etkili olabilecek yöntemlerden biri de bibliyoterapidir. Bibliyoterapi, öğretmenlerin okuyucu ve hikâye arasındaki etkileşim yoluyla öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak için kullanabilecekleri bir araçtır (Nugent, 2000).

Silverman (1993), sağlıklı duygusal gelişimin bilişsel başarı kadar önemli olduğunu, ancak eğitim programlarında öğrencilerin duygusal gelişimini destekleyen çalışmalara yeterince yer verilmediğini dile getirmiştir. Aslında, son yıllarda öğrencilerin duygusal gelişiminin akademik başarı üzerindeki etkisi anlaşıncaya birçok okulda duygusal becerilerin gelişimini hedef alan programların uygulanması bir öncelik hâline gelmiştir (Zeidner, 2018). Eğitimcilerin özel yetenekli öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapması ve sınıf ortamında bu konuların ele alınması önem arz etmektedir. Barrow ve Moore (1983) geç çocukluk ve erken ergenlik döneminde mükemmeliyetçi düşünce yapısının şekillendiğini iddia etmişlerdir. Bu



sebeple, duygu temelli müdahalelerin ilkökul ve ortaokul döneminde gerçekleştirilmesinin özel yetenekli öğrencilerdeki sağlıklı mükemmeliyetçi düşünce ve davranışların gelişiminin desteklenebileceği en uygun zaman olduğunu karşımıza çıkarmaktadır (Zeidner, 2018). Duygu temelli müdahaleler, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine, duygularını daha iyi anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli farklar da yaratabilir (Zeidner & Matthews, 2017).

Duygu temelli müdahale programları, genel olarak çocukların hayattaki sorumluluklarını yerine getirmeleri için gerekli düşünce, duygu ve davranışları bütünleştirme becerilerini geliştirdikleri çeşitli süreçlere odaklanır. Alan yazında yapılan son araştırmalar, okullarda uygulanan sosyal ve duygusal öğrenme müdahalelerinin öğrencilerin öğrenme ve duygusal zekâ gelişimi üzerindeki birçok olumlu etkisini ortaya koymuştur (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Ancak şu an uygulanan rehberlik programlarının çok azı spesifik olarak özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özellik ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak geliştirilmiştir (Çalikoğlu, 2009). Müdahale programlarının özel yetenekli öğrencilerin karakteristik duygusal ve sosyal bileşenleri göz önüne alınmadan geliştirilmesi, onların bilişsel potansiyellerini gerçekleştirmelerini, sosyal çevrelerine uyum sağlamalarını tehlikeye atabilir ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilir (Zeidner, 2018). Eğitimcilerin özellikle özel yetenekliler için etkili bir şekilde uygulayabilecekleri kanıt dayalı stratejiler oluşturmaları kritik önem taşımaktadır.

Duygu temelli müdahale programlarının hem özel yetenekli öğrencilerin potansiyel risklerini (örneğin belirli psikolojik stres kaynakları, düşük benlik algısı, farklı olma duyguları, yabancılaşma, rekabetçilik, sağlıksız mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlı olma, zayıf akran ilişkileri ve koşullu kabul) hem de temel koruyucu faktörleri ve mekanizmaları (örneğin yüksek bilişsel yetenekler, istisnai problem çözme becerileri, yüksek akademik başarı, mükemmellik için çabalama, azim) ele alması gerekir (Zeidner & Matthews, 2017). İdeal olarak, duygu temelli müdahale programı müfredata bir bütün olarak entegre edilmeli ve tek başına yapılacak bir etkinlikten ziyade özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin devam eden bir parçası olarak düşünülmelidir. Tarih, dil bilgisi, müzik, fen ve matematik gibi tüm konu alanlarında duygular ve duygusal beceriler okul müfredatına sorunsuz bir şekilde entegre olacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu tür entegre bir programda, özel yetenekli öğrenciler beden eğitimi dersinde saldırgan



duyguları nasıl dizginleyeceklerini öğrenebilirler. Matematik dersinde stres veya hayal kırıklığı ile nasıl başa çıkılacağını veya kurgusal ya da bir tarihî kişiliği analiz ederken o kişi ile nasıl empati kurulacağını öğrenebilirler. Ayrıca, ev ödevlerinin verilmesi özellikle evde, okul bahçesinde ve mahallede bu becerilerin kazandırılmasında yardımcı olacaktır (Zeidner & Matthews, 2017).

Tartışma

Mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ arasında bir tür ilişki olduğuna yapmış olduğumuz literatür çalışması geniş ölçüde destek sağlamıştır. Ayrıca çalışmamızda, duygusal zekânın genel yetenek ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalara da yer verilmiştir. Duygusal zekâ üzerinde yapılacak yeni araştırmalar özel yetenekli bireylerin duygusal gelişimlerini aydınlatmaya yardımcı olabilir ve müdahale çalışmaları için birtakım yeni yollar önerebilir. Bunun yanında, özel yetenekli öğrenciler ile yapılmış araştırma sonuçları özel yetenekli olmayan öğrencilerinkiyle karşılaştırıldığında daha yüksek oranda mükemmeliyetçilik sergilediklerini ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalarda, akranlarına oranla özel yetenekli öğrencilerde daha fazla mükemmeliyetçilik ile karşılaşıldığı, mükemmeliyetçilik eğilimlerinin de sırasıyla normal mükemmeliyetçilik, sonrasında mükemmeliyetçi olmama ve son olarak da nevrotik mükemmeliyetçilik şeklinde görüldüğü bulunmuştur. Özel yetenekli öğrenciler çoğunlukla sağlıklı mükemmeliyetçilik davranışı sergileseler de bu öğrencilerde sağlıksız mükemmeliyetçilik davranışlarıyla da karşılaşılmaktadır. Ülkemizde duygusal zekânın mükemmeliyetçilik eğilimleri üzerindeki rolünün ve Türkiye'deki öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerinin daha büyük örneklemeler üzerinde araştırılması, Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimleri konusunda da bilgi sağlayacaktır.

Alan yazında yapılmış çalışmalar duygusal zekânın durağan olmadığını, sürekli olarak değişip geliştiğini bulgulamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimi henüz anlaşılıyor olsa da, karakteristik özelliklerinden olan yüksek duyu duyarlılığı ve empati düzeyleri gibi faktörlerin, normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olmalarında etkili olabileceği varsayılmaktadır. Bazı çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları varsayımını desteklerken, diğer bazı araştırmalarsa özel yetenekli olan ve olmayan



öğrencilerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmiştir. Öte yandan, duygusal zekâsı yüksek özel yetenekli öğrencilerin daha sağlıklı mükemmeliyetçilik eğilimleri gösterdikleri çeşitli araştırmalarda bulunmuştur. Özel yeteneklilerin eğitiminde duygusal sorunları sistematik olarak ele almak, özel yetenekli öğrencilerin duygusal yeterlilikler geliştirme amacıyla duyguları etkili bir şekilde ifade etme, empati gösterme, duyguları düzenleme çalışmaları oluşturmak, onlarla güçlü sosyal ilişkiler ve ağlar geliştirmek, benlik imajını güçlendirmek, özel yetenekli olma konusundaki sosyal stres ve kaygıyı azaltmak, kişisel ilişkilerde ve eğitim sürecinde ortaya çıkan problemler için değerli bir çözüm sunabilir. Araştırmalar, çocukların duygusal yeteneklerinin, duyguyla ilgili özel eğitimler uygulayarak geliştirilebileceğini göstermektedir ve okullarda kullanılan farklı sosyo-duygusal müdahale programları şimdiden olumlu etkiler göstermiştir. Ayrıca, gelecekteki eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin sağlıksız mükemmeliyetçilik davranışlarını da hedefleyen bir temelde hazırlanmasının önemli olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ gelişimini ve sağlıklı mükemmeliyetçiliği teşvik etmek, öğrencilerin akademik gelişimlerine de dolaylı olarak katkı sağlayacaktır.

Ebeveynlerin kendi davranışlarının çocuklarının mükemmeliyetçi eğilimleri ve duygusal gelişimleri arasındaki bağlantıyı anlamalarına yardımcı olması, özellikle önemli görülmektedir. Ebeveynin cezalandırıcı bir disiplin anlayışının olması, çocuklardaki duygusal anlayış düzeylerinin ve duygu düzenleme becerilerinin düşük olmasıyla ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur. Bu durumda, katı ve cezalandırıcı bir ebeveynlik yaklaşımının daha düşük duygusal zekâ düzeyi ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Buna ek olarak, alan yazındaki bulgular, ebeveynlerin mükemmeliyetçiliği aktarmada davranışlarıyla en kritik role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler kendi mükemmeliyetçilik değer ve davranışlarını çocuklarına aktarmaktadırlar. Ebeveynler davranışlarının çocukları üzerindeki etkisini anladıktan sonra, alandaki uzmanlar ebeveynlerin çocukları için mükemmeliyetçi beklentilerini ve iletişim biçimlerini değiştirmelerine yardımcı olabilir. Bu sebeple, ebeveynlerin de çocukların duygusal gelişimlerini destekleyecek bir yaklaşım benimsemeleri oldukça önemli görünmektedir. Özel yetenekli öğrencilerdeki sağlıksız mükemmeliyetçilik eğilimi gelişiminin anlaşılması, önleme stratejilerinin geliştirilmesi ve etkilerinin incelenmesi gelecekteki araştırmaların konuları arasında sayılabilir.



Kaynakça

- Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. O. (2021). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 32(2), 189-217. doi:10.1080/13598139.2020.1770704
- Affrunti, N. W., & Woodruff-Borden, J. (2014). Perfectionism in pediatric anxiety and depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(3), 299-317. doi:10.1007/s10567-014-0164-4
- Akça, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558.
- Aldea, M., & Rice, K. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 54(4), 498-510. doi:10.1037/0022-0167.53.4.498
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62. doi:10.1177/1066480710387486
- Al-Onizat, S. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 222-248.
- Appleton, P. R., Hall, H. K., & Hill, A. P. (2010). Family patterns of perfectionism: An examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 363-371.
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197-203. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00183.x
- Bakar, A. Y. A., Ishak, N. M., & Abidin, M. H. Z. (2014). The relationship between domains of empathy and leadership skills among gifted and talented students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 765-768.
- Barrow, J. C., & Moore, C. A. (1983). Group interventions with perfectionistic thinking. *Personnel & Guidance Journal*, 61(10).



- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*, 375-396.
- Chan, D. W. (2005). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies, 16*, 163-178. doi:10.1080/13598130600617589
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the frost multidimensional perfectionism scale with Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly, 53*(3), 174-187. doi:10.1177/0016986209334963
- Cross, T. L. (2011). Social emotional needs: The necessity of psychological services for students with gifts and talents. *Gifted Child Today, 34*(4), 64-65. doi:10.1177/1076217511418068
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 163-172.
- Çalıkoğlu, B.S. (2009). *Üstün zekâlı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.) Pearson.
- DiPrima, A. J., Ashby, J. S., Gnilka, P. B., & Noble, C. L. (2011). Family relationships and perfectionism in middle-school students. *Psychology in the Schools, 48*(8), 815-827. doi:10.1002/pits.20594
- Dunkley, D., Zuroff, D., & Blankstein, K. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 234-252.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.



- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion . *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178. doi:10.1080/10615806.2010.488723.
- Fernandez, I., Carrera, P., Sanchez, F., Paez, D., & Candia, L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and non-verbal reactions. *Psicothema*, 12, 83-92.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 115-118. doi:10.1111/1467-8721.00073
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). Raising an emotionally intelligent child. New York, N.Y.: Simon & Schuster Paperbacks.
- Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, , 1-43. doi:10.1007/s10648-021-09597-7
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism 15, 27–33. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hébert, T.P., Smith, K.J. (2018). Social and emotional development of gifted students. *Gifted Child Today*. 41(4), 176-176. doi:10.1177/1076217518788591
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Çev. Z. Dörtbudak), *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Kaçmaz, N., & Demirtaş, V. Y. (2020). Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 389-404. doi:10.26468/trakyasobed.664763



- Karimi, M., & Besharat, M. A. (2010). Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 753-756. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.179
- Kaya, F., Kanık, P., & Alkın, S. (2016). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve iletişim becerileri düzeylerinin karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1)
- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Leana-Taşçılar, M. Z., & Kanlı, E. (2014). Investigation of perfectionism and self-esteem scores of gifted and average students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(2), 1-20.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to the general cohort. 22, 182–185. *Roeper Review*, 22, 182-185. doi:10.1080/02783190009554030
- Lupu, V. (2012). Emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Scientific Bulletin-Nicolae Balcescu Land Forces Academy*, 17(2), 128.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi:10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY.: Basic Books.
- Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479-513. doi:10.1177/016235321003300403
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x



- National Association for Gifted Children. (2014). Definitions of giftedness. Retrieved from <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17. doi:10.1080/02783199909553991
- Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-Analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251. doi:10.1177/0162353220933006
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171(110503) doi:10.1016/j.paid.2020.110503
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93, 143-152. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x
- Özbey, A., Sariçam, H., & Karduz, F. F. A. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(2)
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (02.06.2021 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707_8.htm sitesinden erişilmiştir.)
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305. doi:10.1016/j.intell.2004.11.003
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 173-183. doi:10.4219/jsge-2000-632
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199. doi:10.1177/001698629604000404



- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181-201). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Portešová, S., & Urbánek, T. (2013). Typology of perfectionism in a group of mathematically gifted czech adolescents over one decade. *The Journal of Early Adolescence*, 33, 1116-1144. doi:10.1177/0272431613487603
- Raz, S. E., & Zysberg, L. E. (2015). Neural correlates of emotional intelligence: A review. In L. E. Zysberg, & S. E. Raz (Eds.), *Emotional intelligence: Current evidence from psychophysiological, educational and organizational perspectives* (pp. 3-18) Psychology Research Progress.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288-302. doi:10.1037/a0026643
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International*, 23(3), 246-253. doi:10.1177/026142940702300305
- Sarıçam, H., Adam Karduz, F., Özbey, A., & Çelik, Z. (2017). Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 461-485.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196. doi:10.4219/jsge-2000-629
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co., 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13(3), 216-255.



- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245. doi:10.1177/026142940702300304
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., & Yan, G. (2015). Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 85, 155-158. doi:10.1016/j.paid.2015.05.010
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). The link between neuroticism and perfectionistic concerns: The mediating effect of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 61, 97-100. doi:10.1016/j.paid.2013.12.013
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high-school students perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31, 198-206.
- Uyaroğlu, B. (2011). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *The Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257. doi:10.1177/0016986216657588.
- Yıldız, M. Ş. (2019). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren ilkokul (2-4. sınıf) öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zeidner, M. (2018). Emotional intelligence (EI) and the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 101-114) Springer.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182. doi:10.1177/0261429417708879
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2013). Research on personality and affective dispositions of gifted children: The israeli scene. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 35-50. doi:10.1080/15332276.2013.11678402



Summary

Despite the fact that there is no widely accepted definition of giftedness, giftedness is generally defined as an outstanding general cognitive ability, creative or productive thinking, leadership ability, and high performance in visual or psychomotor domains. Giftedness was considered as a cognitive trait based on IQ or intelligence has shifted to a more dynamic developmental path. This increasing interest is largely due to the understanding of the role of gifted students' emotional and social characteristics on their talent development and psychological well-being.

In the social and emotional field, one of the gifted students' characteristics that has been the subject of discussion for a long time is perfectionism. Few studies have revealed the relationship between emotional intelligence and perfectionism. These few studies revealed that gifted students' emotional intelligence levels were higher when compared to their peers, and it was found that the students with high emotional intelligence had more perfectionist behaviors and thoughts. This study aims to review current research and guide further studies in order to provide more insight about the relationship between perfectionism and emotional intelligence. For this purpose, first of all, the concepts of perfectionism and emotional intelligence were explained and the results of the studies carried with gifted students was stated. Then, the role of parents on emotional intelligence and perfectionism were explained. Finally, few findings emphasizing the relationship between emotional intelligence and perfectionism were presented.

When we look at the studies investigating the perfectionism tendencies of the gifted students, significant differences were found between the gifted and non-gifted students in terms of perfectionism. According to the results, the perfectionism scores of the gifted students are higher than their peers. Additionally, normal perfectionists were found to be the most common typology among gifted students, followed by non-perfectionists and neurotic perfectionists.

For emotional intelligence, the concept of emotional intelligence refers to our capacity to perceive and process emotion effectively. It also proposes a framework that integrates emotion identification, emotion regulation, and effective behavioral responses to emotional stimuli. It has been stated that gifted children are not emotionally deficient,



but owing to their asynchronous development they may feel more intense emotions when compared with their peers. This view was supported by a study in which gifted individuals achieved higher average emotional excitability scores than non-gifted individuals. Moreover, gifted students were found to have high empathy levels. Because emotional sensitivity and empathy are critical components of emotional intelligence, high emotional sensitivity and empathy levels of gifted children are factors that can affect their emotional intelligence levels.

Emotional intelligence refers to a set of core competencies and skills necessary to identify, understand, express and manage emotions both in oneself and in others. According to this definition, gifted students who strive for perfection and respond positively to mistakes and deficiencies can have a high level of emotional intelligence. It is because they can access healthy information more easily and can use this information in order to understand their perfectionist tendencies, to make sense of their behaviors and to effectively cope with their emotions. In addition, gifted students' sensitivity and their self-awareness about their expectations may be related with their perfectionist tendencies. Studies have found that healthy perfectionist students in particular have significantly higher levels of emotional intelligence.

Furthermore, it is important to help parents understand the link between their own behavior and their children's perfectionist tendencies and emotional development. Since the development of emotional intelligence and perfectionism tendencies are sensitive to environmental influences, it is important to examine how children's emotional intelligence development and healthy perfectionism behaviors should be supported. Children's most important interactions occur with their parents. Because parenting styles and practices predict many developmental outcomes of the children, it can be thought that they can also predict children's emotional intelligence and perfectionism tendencies. It has been found that parental warmth and emotional socialization behaviors predict children's knowledge of emotions, recognizing their emotions and regulating their emotions.

Teaching gifted students systematically addressing their emotional problems, expressing their emotions, to show empathy, regulating their emotions effectively in order to develop emotional competencies seems to offer a valuable solution for the



many problems of gifted students. The problems can arise in personal relationships and at school setting. The intervention can strengthen their self-image, reduce social stress and anxiety about being gifted. Research shows that children's emotional abilities can be enhanced by training their emotional competence. Several socio-emotional intervention programs used in schools have already shown positive effects on students' emotional intelligence. Also, it is important to develop future education programs targeting gifted students' unhealthy perfectionism behaviors. Promoting emotional intelligence and healthy perfectionism at school settings will indirectly contribute to the academic development of students.

BEDENSEL ENGELLİ BİREYLERİN DÜNYASINDAN SOSYAL HAYATA ENTEGRASYON

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Neslihan ÇIKRIKÇI¹, Özkan ÇIKRIKÇI²

¹ Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Artova Meslek Yüksekokulu, Engelli Bakım ve Rehabilitasyon Bölümü, Tokat, Türkiye, cikrikcineslihan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6091-9356

² Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Tokat, Türkiye, ozkanc61@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9789-588

Geliş Tarihi: 29.06.2021 Kabul Tarihi: 10.02.2022

Öz: Sosyal hayata entegrasyon, tüm insanlığın çeşitli düzeylerde deneyimlediği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon deneyimlerine ilişkin değerlendirmelerine odaklanmaktadır. Araştırmanın doğası ve amacı doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak fenomenolojik araştırma desenine ilişkin prosedürler gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme, ölçüt örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri uygulanarak katılımcılar belirlenmiştir. Çalışmaya yaşları 11 ile 17 arasında değişen 22 bedensel engelli birey katılmıştır. Katılımcıların, sosyal hayata entegrasyon süreçlerine ilişkin değerlendirmelerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla veri toplama sürecinde yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde tematik analiz tekniği uygulanmış ve üç ana tema açığa çıkmıştır: (i) uyum, (ii) iletişim, (iii) başa çıkma. Uyum teması, bireysel ve sosyal uyum alt temalarını içermektedir. İletişim teması, olumlu iletişim ve iletişim engeli alt temalarının kuramsal dışavurumudur. Başa çıkma teması altında ise kaçınma, mücadele ve destek arama alt temaları belirginleşmiştir. Araştırma sonuçları, sosyal hayata entegrasyon sürecinde bedensel engelli bireylerin deneyimlerine ilişkin derinlemesine değerlendirmeleri yansıtmaktadır.

Anahtar sözcükler: Sosyal hayata entegrasyon, engelli bireyler, özel eğitim, fenomenolojik araştırma, tematik analiz.



Bu makaleyi şu şekilde alıntılalım: Çıkrıkçı, N. & Çıkrıkçı, Ö. (2022). Bedensel Engelli Bireylerin Dünyasından Sosyal Hayata Entegrasyon. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 92-121.



SOCIAL LIFE INTEGRATION FROM THE WORLD OF PSYCHICALLY DISABLED PEOPLE

Abstract: Social life integration emerges as a process experienced by all humanity at various levels. This study focused on the evaluations of physically disabled individuals regarding their social life integration experiences. In line with the nature and purpose of the research, the phenomenological research design procedures, based on the qualitative research approach, were carried out. Participants were determined by applying purposive sampling, criterion sampling and convenient sampling methods. 22 physically disabled individuals aged between 11 and 17 participated in the present study. A structured interview form was used in the data collection process in order to examine the evaluations of the participants regarding their social life integration processes in depth. In the analysis of the data, thematic analysis technique was applied, and three main themes emerged: (i) adaptation, (ii) communication, (iii) coping. Adaptation theme included individual and social adaptation sub-themes. Communication theme was the theoretical expression of positive communication and communication barrier sub-themes. Under the theme of coping, the sub-themes of avoidance, struggle and seeking support became evident. The results of the research reflected in-depth evaluations of the experiences of individuals with physical disabilities in the process of social life integration.

Keywords: Social life integration, disabled people, special education, phenomenological research, thematic analysis.

Cite this article as: Çıkrıkçı, N. & Çıkrıkçı, Ö. (2022). Social Life Integration from the World of Psychically Disabled People. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 92-121.



Giriş

Pozitif psikoloji ile ilgili araştırmalar yürüten bilim insanlarının odağında bireylerin en temelde iyi oluşlarına katkı sağlamak bulunmaktadır. Bireylerin refah içinde yaşamaları, hayata etkin katılımları ve bireysel güçlerini fark etmeleri bireyin psikolojik sağlığı açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte bireylerin yaşadıkları toplum içinde birey olarak var olabilmelerinin yaşamlarının birçok boyutunu etkileyebileceği düşünülebilir. Pozitif psikoloji araştırmalarında sıklıkla başvurulan kuramlardan biri olan öz-belirleme kuramı; bireylerin kültür, ırk ve cinsiyet gibi ayırıcı özelliklerinden bağımsız, evrensel psikolojik ihtiyaçları olduğu vurgusunu yapmaktadır (Ryan ve Deci, 2008). Bireylerin amaçları doğrultusunda yaşantılarının zenginleşmesinin motivasyon ve iyi oluş üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1985a). Teoride belirtilen evrensel üç temel psikolojik ihtiyaç; özerklik, yeterlik ve ilişkili olma. Özerklik ihtiyacı, bireyin davranışlarını düzenlemesi ve kabullenmesi ile ilişkilendirilmektedir (Ryan ve Deci, 2008). Başka bir ifade ile bireyler seçimlerini yaparken bağımsız olma eğilimindedir (Calp ve Bacanlı, 2016). Öz-belirleme kuramının bir diğer temel psikolojik ihtiyacı olan yeterlik ihtiyacı, bireylerin çevreyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunma ve çevreye uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985b). Öz-belirleme kuramının son evrensel temel psikolojik ihtiyacı ise ilişkili olma. Bireyin diğer insanlarla ve içinde bulunduğu sosyal çevreyle bağlantılı olma isteğini ifade eder (Kowal ve Fortier, 1999). Bu ihtiyaçların doyurulması iyi oluş düzeylerinin yükseltilmesi açısından bireyler için oldukça önemlidir (Ryan, 1995).

Evrensel olduğu bildirilen bu özellikler değerlendirildiğinde tüm bireylerin temel ihtiyaçları olduğu vurgusunu yapmak yanlış olmayacaktır. Bu ihtiyaçların bilinmesi başka bir soruya cevap aranmasına sebep olmuştur. İhtiyaçların karşılanmasında dışsal destek mekanizmalarından bağımsız hangi beceriler bireyleri ruhsal olarak daha güçlü kılmaktadır? Bu sebeple araştırmanın odağı bireylerin kendisini ilgilendiren sosyal hayata entegrasyon kavramı ile şekillenmiştir. Bu araştırmada bireylerin uyum, iletişim ve başa çıkma becerilerinin tümünü ifade ederken sosyal hayata entegrasyon kök kavramı kullanılmıştır (Çıkrıkçı, 2020). Öz belirleme kuramında belirtilen ihtiyaçların evrenselliğinin bu kavram için de geçerli olup olmadığı araştırılmaya muhtaçtır.



Çıkrıkçı (2020), geliştirdiği sosyal hayata entegrasyon modelini dezavantajlı olan ve olmayan gruplarda sınamıştır.

Bireylerin hayatındaki karşılığı zorluklarla mücadele gücü, başa çıkma becerisi olarak kavramsallaştırılmış ve sosyal hayata entegrasyonun gizil bileşenlerinden biri olarak tanımlanmıştır. Başa çıkma bireylerin hâlihazırdaki olanaklarını zorlayan uyarılara karşı gösterdikleri bilişsel ve davranışsal çabaların bütünü olarak ifade edilebilir (Lazarus ve Folkman, 1984). Alan yazında yapılan araştırmalarda ve sosyal sorumluluk çerçevesinde dezavantajlı bireylerin çevrelerinde yapılan düzenlemelerin önemli olduğu muhakkaktır. Ancak yaşam içinde sorun, stres yaratan olaylar ve zorluklardan münezze bir ortam vaadi gerçekçi olmayacaktır. Başa çıkma becerilerinin gelişmiş olması bireyleri karşılaşmaları muhtemel sorunlar karşısında daha güçlü olmaları için gerekli anahtarlardan ilki olarak değerlendirilmektedir. Sosyal hayata entegrasyon kavramına dahil edilen bir diğer kavram uyumdur. Uyum becerisi yaşanılan toplum içerisinde diğerlerinden farklı özellikleri bulunan bireylerin yaşamlarını olumlu ve olumsuz yönleriyle idame edebilmesi şeklinde tanımlanabilir (Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006). Uyum düzeyi yüksek bireylerin değişen yaşam olayları karşısında daha az zorlanacakları düşünülebilir. Bununla birlikte uyum düzeyi yüksek bireylerin daha önce tecrübe etmedikleri olaylar karşısında yeni ve uygun davranış kalıpları geliştirmeleri muhtemeldir. Dezavantajlı bireylere sunulan iyileştirme hizmetleri karşısında bu bireylerin uyum becerileri göstermesi olumlu ve işe yararlık bakımından oldukça önemli görülmektedir. Aynı şekilde uyum göstermek değişmesi zor bazı olgularda bireyleri rahatlatan ve iyilik hâllerine hizmet eden bir beceri olarak düşünülebilir. Sosyal hayata entegrasyon kök kavramına son olarak iletişim dahil edilmiştir. Bireylerin ilişki başlatıp, bu ilişkiyi sürdürüp devam ettirebilmelerinde ilk kullandıkları kaynağın iletişim olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada salt bir dil gelişiminden öte psikolojik olgulardan bağımsız değerlendirilmeyen iletişim becerileri konu edilmiştir. İletişim bireyin kendisinin ve karşısındakinin duygu ve düşüncelerini neden-sonuç bağlamında rahatça anlayabilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Bıçakçı, 2004). Dezavantajlı bireylerin iç dünyalarındaki değerlendirmelerini çevrelerine aktarmalarında, iletişim becerisinin onların sosyal hayata entegre olmalarında önemli bir süreç olduğu ifade edilebilir.



Dezavantajlı gruplar arasında değerlendirilen engelli bireylerin ihtiyaçları ile ilgili yapılan çalışmalarda, eğitsel ihtiyaçların belirlenmesi (Saloojee, Phohole, Saloojee ve IJsselmuiden, 2007), çevrenin fiziki olarak düzenlenmesi (Kozan, Bozgeyikli ve Kesici, 2018), toplumun bakışı (Diğer ve Yıldız, 2021; Gençtürk ve Korkut, 2020), engelli bireylerin meslek-iş edinmesi (Çokçoşkun ve Karahoca, 2019; Öztabak, 2018), engelli bireylerin ailesi (Harris, 2008; Odabaş, 2020) ve sağlık ihtiyaçları (Watson, Townsley ve Abbott, 2002) ile ilgili konularla engelli bireylerin yaşamlarında pozitif etkilerin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Bedensel engelinin bulunması sebebi ile dezavantajlı olarak değerlendirilebilecek bireylerin yardım arama davranışına sebep olan dinamikler ve sunulan hizmetlerden yararlanmak isteyip istemediği araştırılmaya muhtaçtır. Bireylerin yaşamlarının ahengini etkileyen faktörlerden biri olan sosyal hayata entegrasyon süreci ile ilişkili psikolojik değişkenlerin neler olduğu alan yazında aydınlatılamayan noktalardan bir diğeridir. Toplumla kaynaşmış bireylerin kendilerini daha mutlu hissettikleri bilinmektedir (Gibbs ve Martin, 1958). Dezavantajlı bireylerin, sosyal hayata ne derece entegre oldukları onların mutluluk düzeylerini değiştirebilir. Çıkrıkçı (2020), sosyal hayata entegrasyon sürecinde kendini toplama gücünün olumlu etkilerini belirlemiştir. Alan yazın çalışmalarında da mutluluğun kendini toplama gücü (Altuntaş ve Hulisi, 2018; Çetinkaya ve Bulut, 2019) ile ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Alan yazın ışığında dezavantajlı bireylerin zorluklar karşısında yılmadan, psikolojik sağlıklarını koruyabilmelerinin onların mutluluklarına, dolayısıyla sosyal hayatları ile ahenk içinde olmalarına bağlı olduğu düşünülebilir. Sosyal hayata entegrasyon yolculuğundaki engelli bireylerin, bu entegrasyon sürecinin kendi ruh dünyalarındaki yansımalarının ne olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Yukarıda ifade edilen kuramsal ve ampirik çıkarımlar doğrultusunda, bu çalışmada bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerine ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal hayata entegrasyon süreçlerinin değerlendirilmesinde, bedensel engelli bireylerin deneyimlerine doğrudan odaklanması bu çalışmanın özgünlüğünü yansıtmaktadır. Bu çalışmanın sahip olduğu bir diğer özgün değer ise, engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon sürecine ilişkin öznel psikolojik değerlendirmelerinin belirlenebilecek olmasıdır. Son olarak, sosyal hayata entegrasyon sürecinin kapsamlı şekilde sınıflandırılabilmesinin bedensel engelli bireylerin sunulan çeşitli hizmetlerden (meslek

edindirme, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, aile eğitimleri vb.) en üst düzeyde verim almalarını kolaylaştırabileceği öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışma fenomenolojik (olgubilim) bir araştırmadır. İnsan deneyimlerinin bazı yönleri kapsamlı bir fikir birliğinden yoksundur. Bu doğrultuda fenomenolojik araştırmalar, bireylerin olgulara dayalı deneyimlerinin kapsamlı olarak ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Daha yalın bir ifade ile bu araştırmalar yaşanmış deneyimlerin doğasına yönelik kapsamlı değerlendirmelere odaklanmaktadır (Creswell, 2007).

Çalışma Sürecinde Türkiye'deki Durum

Engelli bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerine dahil olduğu farklı prosedürler bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda engelli bireyler normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim alırken, ayrıştırma temeli ile kurulmuş okullar da bulunmaktadır. Bu eğitim olanaklarının yanında destek eğitim faaliyetleri de çeşitli prosedürlerde uygulanmaktadır. Bu destek faaliyetlerinden biri olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri Millî Eğitim Bakanlığı desteği ile ücretsiz şekilde bireylere hizmet sunmaktadır. Bireylere bu kurumlarda mevcut hizmetlerinin yanında uzmanlar tarafından hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim öğretim planları ile destek olunmaktadır.

Katılımcıların Statüsü

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden bedensel engelli bireyler bu çalışma için katılımcı olarak seçilmiştir. Sosyal hayata entegrasyon sürecinde komorbid ruhsal bozukluğu olmayan bedensel engelli bireylerin yaşadıkları deneyimleri kapsamlı olarak ifade edebilecekleri öngörülmüştür. Bedensel engelli bireylerin öznel



deneyimlerine odaklanılmasının, sosyal hayata entegrasyon sürecinin anlamlandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Örneklem

Örneklem belirleme sürecinde ilk olarak ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede, örnekleme dahil edilecek birim ya da birimlerin belirlenen kriterleri karşılması beklenmektedir (i). Dolayısıyla, Türkiye’de hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden örneklem belirlenmesine karar verilmiştir. İkinci aşamada, uygun örnekleme yöntemi belirlenerek Trabzon ilinde hizmet veren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi örnekleme dahil edilmiştir (ii). Son aşamada, yeni bir ölçüt belirlenmiştir. Buna göre, örnekleme dahil olmak için doğuştan ya da sonradan oluşan bedensel engeli sahip olmak, en az on yıldır bedensel bir engeli sahip olmak ve komorbid bir ruhsal bozukluğa sahip olmamak ölçütleri kararlaştırılmıştır (iii). Örneklem belirleme ile ilgili süreçler tamamlandıktan sonra 22 bedensel engelli birey (8 erkek, 14 kadın) araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların yaşları 11 ile 17 arasında değişmektedir. Sosyo-ekonomik düzeye dayalı yapılan değerlendirmede, katılımcıların ailelerini orta (n = 12) ve düşük (n = 10) sosyo-ekonomik düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerini düşük sosyo-ekonomik düzeyde değerlendiren üç katılımcı ailesi net bir aylık gelire sahip olmadığını beyan etmiştir. Katılımcıların tamamı çekirdek aileleriyle birlikte yaşamakta olup en az bir kardeşe sahiptir. Katılımcılarda kendilerini ifade etmelerinde güçlük yaşayabilmelerine sebep olabilecek işitme ve konuşma probleminin olmadığı öğrenilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerini kendi görüşleri doğrultusunda derinlemesine araştırmak için yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmacılar, mülakat sorularının yer aldığı yapılandırılmış görüşme formları oluşturmuştur. Türkiye’de sosyal hayata entegrasyon değişkeninin kavramsallaştırılmasına ilişkin öncül çalışma, araştırmanın birinci yazarı tarafından

gerçekleştirilmiştir (Çıkrıkçı, 2020). Görüşme soruları hazırlanırken sosyal hayata entegrasyon kavramının yanı sıra bedensel engelli bireylerin yaşamlarına ve sorunlarına ilişkin kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bedensel engelli bireylere destek hizmeti sunan profesyonel meslek elemanları aracılığıyla katılımcılara ulaşılmıştır. Bu işlem gerçekleştirilmeden önce bedensel engelli bireylerin yasal vasilerinden onam alınmıştır. Görüşmeler bedensel engelli bireylerin destek hizmeti aldıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcı için yaklaşık bir saatte tamamlanmıştır. Tüm katılımcılara ulaşılarak veri toplama sürecinin tamamlanması yaklaşık iki hafta sürmüştür. Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların içeriği ve derinlemesine bilginin edinilmesinin amaçlandığı alanlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yapılandırılmış Görüşme Formunun Çerçevesi

Sosyal Hayata Entegrasyon Bileşeni	Görüşme formu soru içerikleri
Uyum	Kendisinin de içinde bulunduğu çevre ile ilişkisi, yeni ortamlarda sergilediği davranışlar, kurallara uygun davranışlar, davranış kalıpları
İletişim	İstek ve ihtiyaçların karşılanmasında iletişimin rolü, duyguların ifade edilmesi, kendini ifade etme süreci ve ilişkili yaşantılar
Başa çıkma	Zorlayıcı olaylar karşısında davranışlar, problem çözüme becerileri, yeterlik algısı, sosyal destek kaynakları

Veri Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde tematik analiz benimsenmiştir. Tematik analizin barındırdığı kuramsal özgürlük, zengin, ayrıntılı ve karmaşık verilerin açıklanmasında esnek ve kullanışlı bir araç olarak değerlendirilmektedir (Braun ve Clarke, 2006). Verilerin analizinde altı aşamalı bir süreç uygulanmıştır. İlk aşamada, araştırmacılar verileri tekrar tekrar okuyarak ilk notları oluşturmuştur (*i*). İkinci aşamada, verilerdeki önemli hususlar sistematik bir şekilde kodlanmış ve bu kodlara ilişkin veriler bir araya getirilmiştir (*ii*). Üçüncü aşamada, kodlara ilişkin alt tema ve temalar oluşturulmuştur (*iii*). Bu aşamada, kodlar potansiyel alt temalar çerçevesinde bir



araya getirilmiştir. Başka bir ifade ile kodlar ilişkili oldukları olası alt temalar altında toplanmıştır. Fenomenolojik araştırmanın doğasına uygun olarak açığa çıkan alt temalar sosyal hayata entegrasyon kuramı doğrultusunda şekillendirilen temalarla ilişkilendirilmiştir. Dördüncü aşamada, temaların verilerle uyumluluğu değerlendirilmiştir (iv). Bu değerlendirme sürecinde, açığa çıkan temaların hem veri içeriğiyle hem de veri setiyle uyumu ele alınmıştır. Beşinci aşamada, temalar tanımlanarak adlandırılmıştır (v). Son aşamada, katılımcıların görüşlerini yansıtan alıntı örnekleri yardımıyla rapor hazırlanmıştır (vi). Analiz sürecinde açığa çıkan tema ve alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Açığa çıkan tema ve alt temalar

Tema	Alt Tema
Uyum	Bireysel Uyum Sosyal Uyum
İletişim	Olumlu İletişim İletişim Engeli
Baş Çıkma	Kaçınma Mücadele Destek Arama

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacının kontrolünün nitel araştırmaların geçerliği açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmacının benimsediği yaklaşımın tutarlılığı ise nitel araştırmalarda güvenilirliğin göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen yapılar üzerinde durulmuştur. Derinlemesine bilgi toplayarak inandırıcılık (iç geçerlik) boyutu karşılanmıştır (i). Bir diğer yapı olan aktarılabirlik (dış geçerlik) benzer süreçlerde ilişkili değerlendirmelere tekrar erişilebileceğini kapsamaktadır ve bunu başarabilmek için amaçlı örneklem yönteminin etkili olacağı vurgulanmaktadır. Bu çalışma için örneklem belirleme prosedürleri aktarılabirlik boyutu için gerekli ölçütleri karşılamaktadır (ii). Tutarlılık güvenilirlik ile karakterize edilmektedir. Araştırmacıların çalışma boyunca yaptıkları değerlendirmeler bulgular ile tutarlılık göstermektedir (iii).

Geçerlik ve güvenilirlik bağlamında ele alınan son yapı nesnelliktir. Bu çalışmada, araştırmacılar kendi ön yargılarının etkisinden uzak bir şekilde sadece araştırma verilerine odaklanmıştır. Katılımcılar tarafından ifade edilen bilgilerin doğrudan alıntılar şeklinde metin içerisinde paylaşılması nesnellik ve aktarılabirlik yapılarının karşılandığının bir göstergesidir.

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmalarda, araştırmacıların verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde birincil role sahip olmaları onların rolünü ön plana çıkarmaktadır (Creswell, 2012). Bu çalışmada araştırmacıların başlıca rolleri bulunmaktadır. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak literatür taraması gerçekleştirmiş ve araştırma problemi doğrultusunda araştırma sorularını belirlemiştir. Bu sürecin sonrasında araştırmacılar bir araya gelmiş ve yapılan detaylı değerlendirmeden sonra araştırmada takip edilecek prosedürler ve materyaller üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ve yorumlanmasında araştırmacılar birlikte değerlendirmelerde bulunmuştur. Son olarak, araştırmacılar çalışmayı raporlaştırmış ve sonuçların paylaşılması için gerekli sorumluluğu yerine getirmiştir.

Etik Prosedürler

Evrensel olarak kabul edilen yeterliklerin bu çalışmaya dahil edilmesine özen gösterilmiştir (American Educational Research Association, 2011). Araştırmaya ilişkin tüm süreçlerde Amerikan Psikoloji Birliği (APA) tarafından önerilen etik protokollere sadık kalınmıştır (American Psychological Association, 2020). Bu protokollerin yanı sıra, araştırmanın etik uygunluğu araştırmacıların görev yaptıkları üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (29.04.2021; Karar No: 10.13). Çalışmaya katılan bireyler 18 yaşından küçük oldukları için çalışmaya katılımında ebeveynden ya da yasal vasiden onam alınmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılım sağlanmış ve katılımcıları tanımlayacak herhangi bir bilgi (ad, soyad vb.) talep edilmemiştir. Katılımcıların görüşleri aktarılırken araştırmacılar tarafından oluşturulan rumuzlar kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel mahremiyeti, itibarı ve hakları



güvence altına alınmıştır. Çalışmaya katılım gösteren bireylere ve ebeveynlere çalışmanın herhangi bir evresinde sebep belirtmeksizin ayrılacakları ifade edilmiştir. Analiz ve raporlama sürecinde şeffaflık ilkesi benimsenmiş ve yayın etiğine uygun, sorumlu ve nitelikli bir yayın oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, özel eğitim desteği sunulan bedensel engelli bireylerin sosyal hayat entegrasyon süreçlerinin kapsamlı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, bedensel engelli bireylerin görüşleri yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri analizi sürecinde tematik analizin prosedürleri takip edilmiş ve fenomenolojik araştırmanın yapısına uygun üç ana tema açığa çıkmıştır. Bunlar uyum (i), iletişim (ii) ve başa çıkma temalarıdır (iii). Elde edilen bu temalar, Çıkrıkçı (2020) tarafından değerlendirilen “Sosyal Hayata Entegrasyon Modeli” kapsamında ele alınan yapıyı desteklemektedir.

Uyum

Birey açısından uyum oldukça önemli bir süreçtir. Uyum, karmaşık bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerin sentezi olarak karşımıza çıkmaktadır (Berry vd., 2006). Dezavantajlı bir grup olarak değerlendirilen bedensel engelli bireyin sosyal hayata entegrasyon sürecinde harekete geçirmesi gereken uyumun bireysel ve toplumsal dinamiklerden etkilenebileceği ifade edilebilir. Bu etkileşim sürecinde uyumu kolaylaştıran ya da zorlaştıran yapılar belirginleşebilir. Uyum teması, uyum göstergelerine bedensel engelli bireylerin görüşleri doğrultusunda yaklaşmaktadır.

Bireysel Uyum. Bireysel uyum alt teması, sosyal hayata entegrasyon sürecinde yaşantısal zorluklara karşı geliştirilen bireysel uyum becerilerine odaklanmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sosyal ortamlarda sergiledikleri davranışlara özen gösterdiklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda, katılımcıların bireysel uyum sergilerken zorlandıkları bazı yaşantılar da açığa çıkmıştır. Bedensel engelli bireyler, kendileri hakkında diğer insanların olası olumsuz algılarının uyum becerilerini azaltabileceği

üzerinde durmuştur. Araştırmaya katılan bedensel engelli bireyler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Tanıdığım insanların yanında kendimi daha rahat hissediyorum. Beni sevdiğini ve yanımda olacaklarını biliyorum. Ben de yeni ortamlara daha rahat giriyorum. (Ali, 14 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Bulduğum ortamda bazen agresif oluyorum, daha sakin olmak isterdim. Okulda bazen gereksiz şakalar yapıyorlar, beni sinirlendiriyorlar. Ben saldırganlaşmak istemiyorum. (Leman, 13 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Yemekhanede sıramı bekliyorum. Biri önüme geçmek istediğinde nazıkçe onu uyarıyorum ve sakin olmaya çalışıyorum. (Orhan, 12 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Yeni bir ortama girdiğimde insanların dikkatli bakışlarının ve yeni arkadaş olmaya çalıştığım insanların benimle alay ettiğini düşünüyorum. (Selma, 14 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Sosyal Uyum. Sosyal uyum alt teması, sosyal hayata entegrasyon sürecinde sosyal uyum yeterliklerine odaklanmaktadır. Bazı katılımcılar toplumun tüm fertleri için kabul gören davranış örüntülerini sergilemek için çaba gösterdiklerini vurgulamıştır. Bedensel engelli bireyler için bu çabanın dayanağı sosyal çevre tarafından olumlu algılanmaktadır. Yıkıcı duyguları bastırmanın yanı sıra sosyal çevreye ait olduklarını hissetmeleri ve sevildiklerini görmeleri bedensel engelli bireylerin sosyal uyum becerileri açısından önemli bir gereklilik olarak ifade edilmiştir. Daha yalın bir ifade ile katılımcıların sosyal uyum yeterlikleri iki ayrı uca dağılmış şekildedir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda sosyal yaşama katılım ya da geri çekilme sosyal uyumun bileşenleri olarak ifade edilebilir. Bedensel engelli bireylerde sosyal uyumu yansıtan görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Yaylaya piknik yapmaya gidileceği zaman ben gelmeyeyim diyorum. Annem ve babam sen olmazsan olmaz diyor. Babam benimle çimlerin üzerinde oynamayı çok sever, tabii ben de... Güzel vakit geçiriyoruz piknik yaparken,



kendimi çok iyi hissediyorum. (Deniz, 17 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Arkadaşlarımla konuşup bazen bir yerlere gidiyoruz. Benim dediğim yerler de olabiliyor, onların dediği yerler de. Arkadaşlarımla dışarı çıktığımda iyi vakit geçiriyorum. (Aysel, 16 yaşında, açık liseye devam ediyor.)

Eve misafir geldiği zaman odamda otururum. (Veysel, 15 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Bayramlarda ailecek akraba ziyareti yapmak gerekiyor. Ben evde kalmak istiyorum ama annem beni tek başıma bırakmıyor. Gidersek ben üzülüyorum kalırsak da annem. (Şeyma, 13 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

İletişim

İnsanın toplumsal hayat içerisinde diğer insanlarla etkileşime geçebilmesini olanaklı kılan en önemli süreç iletişimdir. İletişimin işlevsel olması bireylerin sosyal hayata entegrasyonunu artırabilecek önemli bir potansiyeldir. Bu çalışmada, herhangi bir işitme-konuşma bozukluğu ve akıcı konuşmasına engel bir patolojiye sahip olmayan bedensel engelli bireylerin görüşleri ele alınmıştır. İletişim teması, bedensel engelli bireylerin sosyal etkileşimlerine ilişkin değerlendirmelerine odaklanmaktadır.

Olumlu İletişim. Bedensel engelli bireyler, yaşamın birçok noktasında zorluklarla karşılaşabilir, ancak bu zorluklarla mücadele ederken iletişim bu bireylere kendilerini ifade etme fırsatı sunabilir. Bir bütün olarak ele alındığında ise iletişim, bedensel engelli bireylerin yaşamlarını kolaylaştırarak sosyal hayata entegre olmalarının önünü açabilir. Olumlu iletişim alt teması, bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon sürecinde iletişimin güçlü bir yapı olduğunu açığa çıkarmıştır. Katılımcıların olumlu iletişime ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Alışveriş merkezine gittiğimizde kendi aradığım şeyi kolayca anlatabilirim. İstedğim sevgileri söylerim, babamın isteğiyle de olsa pazarlık yaparım.



Okulda derslerin dışında öğretmenlerimle ve arkadaşlarımla şakalaşmak, onları güldürmek hoşuma gidiyor. (Deniz, 17 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Bazı zamanlar kardeşimle tartışıyoruz, beni yanlış anlıyor. Onunla konuşup kendimi anlatmadığım zaman gözüme uyku girmiyor. (Cihan, 15 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

İletişim Engeli. İletişim engeli alt teması, olumlu iletişim alt teması kapsamında ifade edilen süreç ve kazanımların karşıtı olan değerlendirmelere odaklanmaktadır. Bedensel engelli bireylerin değerlendirmelerine göre, olumlu içeriklerden yoksun iletişim sosyal hayata entegrasyon için önemli bir engeldir. Katılımcılar, yaşam devam ederken karşılaşılan zorluklarla mücadele edebilmeye olanak sağlayacak donanıma sahip olmalarına rağmen iletişim engellerinin bu sorunların yapısını süregelenleştirdiğini ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeye göre, iletişim sürecindeki olumsuzlukların benlik üzerinde de yıkıcı etkilerinin olabileceği açığa çıkmaktadır. İletişim engeli alt temasını açığa çıkaran katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Doktora gittiğimizde, doktor benim söylediklerimi dinlemek yerine anneme sorular soruyor. Böyle zamanlarda boşuna konuştuğumu düşünüyorum. (Kamile, 15 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Evde önemli bir şey olduğunda söylediklerimin hiçbir önemi olmuyor. (Mustafa, 16 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Beni çok iyi tanımayan insanlarla konuşmak istemiyorum. Yani utanma mı korku mu bilemiyorum. (Şeyma, 15 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Başa Çıkma

Başa çıkma temasının sistematik olarak anlamlandırılabilmesi için stres kavramının ele alınması gerekmektedir. Yaşamı boyunca karşılaştıkları yeni durumlara ve stresörlere uyum sağlama eğilimindeki insanlar, sosyal çevrenin ve bireysel



potansiyellerinin onlara sunduğu imkânlar ölçüsünde bu uyum sürecinde başarılı ya da başarısız olabilmektedirler. Uyum zorlaştığında ya da başarısız olduğunda bireyin bedeninde ve ruhsal yapısında bozulmalara ya da yorulmalara neden olan süreçler karşımıza çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2006). Aynı zamanda, sosyal çevre ve bireyin etkileşimi sonucu oluşabilen stres ile ilgili durumun varlığının bireysel algılar ve değerlendirmelerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Değişiklik karşısında endişe duyulmasına neden olan veya uyum sağlamayı gerektiren psikolojik kökenli beklentiler (Morris, Maisto ve Whitford, 2008) olarak değerlendirilen stres, bireylerin çevreyle veya karşılaşılan yaşantılarla etkileşimi sonunda oluşan bir fenomendir (Macnab, 1985). Yukarıda ifade edilen kavramsal çıkarım doğrultusunda bedensel engelli bireylerin görüşleri ele alınmıştır. Başa çıkma temasını açığa çıkaran üç alt temaya ulaşılmıştır: kaçınma (i), mücadele (ii) ve destek arama (iii).

Kaçınma. Kaçınma alt teması, olumsuz durum ya da deneyimler karşısında bedensel engelli bireylerin sergiledikleri işlevsel olmayan başa çıkma becerilerini içermektedir. Başa çıkma becerilerinin sergilenmesinde problem çözme becerilerinin önemli olduğu bilinmektedir (Yelken, Yazıcı ve Altun, 2020). Katılımcıların bazıları problem çözme becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle stresörlerle mücadele edemediklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda, alternatif yaşam olaylarını deneyimlemek açısından zengin kaynaklara sahip olmayan katılımcıların, kaçınma davranışını daha sık tekrarladıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kaçınma alt teması ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Bazen önemli bir şey oluyor, tek başıma halletmeye çalışıyorum ama nasıl halledeceğimi ne yapmam gerektiğini tam olarak bilemiyorum. (Ferdî, 15 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Böyle bir şey oldu. Annem markete gitti, giderken çay suyunu koy dedi. Ocağı yakmaya çalıştım ama yanmadı. Annem gelene kadar beklemek zorunda kaldım. Annem su ısıtıcısında da ısıtabilirdin, neden ısıtmadın ki dedi... Benim aklıma hiç gelmemişti. (Rana, 17 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)



Bu görüşmeyi yapmadan önce annem ile konuştuk. Annem izin verdi ama ben gelmekten vazgeçmiştim. Çünkü soracağınız sorulara doğru cevap veremeyeceğimi düşündüm. Böyle sohbet edeceğimizi bilmiyordum. (Şeyma, 15 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Mücadele. İnsan kendi varlığını anlamlandırma sürecinde eşsiz bir potansiyele sahiptir. Bedensel engelli bireylerin karşılaştıkları olumsuz süreçlerle aktif bir şekilde başa çıkabilmelerine ilişkin görüşleri, mücadele alt temasını açığa çıkarmıştır. Katılımcıların tamamı fizik tedavi ve rehabilitasyon hizmeti almaktadır. Katılımcıların bazıları zorluklarla ve yetersizliklerle mücadele ederek geleceğe daha umutla bakabildiklerine ilişkin görüşler sunmuştur. Bazı katılımcılar, sahip oldukları engelin tamamen ortadan kalkmama ihtimalini göz ardı etmeden yaşama tutunmak istedikleri için zorluklarla mücadele ettiklerini ifade etmiştir. Mücadele alt teması ile ilişkilendirilen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Belki bir daha yürüyemeyeceğim. Belki de yürürüm. Bunu çalışmadan, denemeden bilemem ki! (Esin, 16 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Sol elimle resim çizmeyi ilk denediğimde güzel olmadı. Uzun süre sol elimle resim çizmeyi denedim. Şimdi okuldaki öğretmenlerim çok güzel resimler yaptığımı söylüyor. Hatta yarışmaya bile katıldım. Sağ elimi kullanabilseydim belki daha güzel resimler yapardım ama vazgeçmedim, sol elimle de güzel resim yapıyorum (Betül, 16 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Babamda da aynı hastalık var. O bize bakmak için çalışıyor. Ben de yapabileceğim her şeyi en iyi yapmak istiyorum. Bir gün güzel bir işe girebilirim ve onları rahat ettirebilirim. (Orhan, 12 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Destek Arama. Olumsuz ya da zorlayıcı yaşantılar karşısında bireyler sosyal destek kaynaklarına yönelebilir. Bedensel engelli bireyler açısından bu sosyal destek kaynaklarının varlığı uyumun daha erişilebilir olmasına zemin hazırlamaktadır. Destek arama alt teması ile bedensel engelli bireylerin duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını



karşılarken çevrelerinden aldıkları ya da talep ettikleri destek vurgulanmıştır. Katılımcılardan bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Genelde annem yanımda olur. Okula ya da başka bir yere giderken yapamadığım şeyler olduğunda ağlarım. O anlarda aklıma gelen ilk şey annem yanımda olsaydı böyle olmazdı. Annem bana göre sakin, yapamadığım zaman, üzülmediğim zaman hep benim yanımda olur. (Canan, 16 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Yazın böyle staj gibi bir bilgisayarıcıda çalıştım. Orada çalışanlar işe ilk başladığımda bana çok yardım ettiler. Öğle yemeklerinde annem bana ve onlara yemek getirdi. Onlar da bana birçok şey öğretti. (Ferhat, 17 yaşında, örgün eğitime devam ediyor.)

Tartışma

Bu çalışma, bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerinin ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen veriler tematik analiz prosedürlerine uygun olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda üç tema ve bu temalara ilişkin alt temalar açığa çıkmıştır. Alan yazında bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçleri hakkında görüşlerinin değerlendirildiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte, dezavantajlı bireyler olarak değerlendirilen bedensel engelli bireylerin ebeveynleri ile çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir (Aksoy ve Demirli, 2020; Finnvoid, 2015; Gull ve Nizami, 2015; Odabaş, 2020; Pak, 2020; Taanila, Syrjälä, Kokkonen ve Järvelin, 2002; Yılmaz, 2020). Doğrudan bedensel engelli bireylerin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmaların yetersiz kaldığı ve sosyal hayata entegrasyon sürecine bu çalışmanın sahip olduğu kuramsal yeterlik ile yaklaşan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerini ve deneyimleri kapsamında açığa çıkan ilk tema uyumdur. Bu bulgu, sosyal hayata entegrasyon sürecinde bedensel engelli bireylerin uyum sağlamasını kolaylaştıran ya da zorlaştıran görüşleri yansıtmaktadır. Uyum teması iki alt temayı (bireysel ve sosyal uyum) birleştiren kavramsal bir çıkarımdır. Sosyal hayatın farklı süreçlerinde bireysel ve



sosyal uyum becerilerinin bedensel engelli bireylerin sosyal hayata uyum sağlamalarında oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bedensel engelli bireylerin birçoğu hareket edebilmek için destek materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Bu çalışmada görüşleri değerlendirilen bedensel engelli bireyler destek eğitim hizmeti almalarına rağmen, yaşantısal süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Karşılaşılan zorlayıcı süreçlerle birlikte sosyal çevredeki uyaranların bu bireyler tarafından nasıl algılandığı araştırılmıştır. Algısal sürecin bir yansıması olarak engelli bireyler tarafından sunulan tepkilerde hangi bireysel özelliklerin, fonksiyon kazanarak toplumun bir parçası olmalarında ve uyum sağlamalarında rol oynadığı keşfedilmiştir. Bu çalışmada, bireysel uyum yeterliklerinin toplumsal yaşama dahil edilmesinin gerekliliği belirginleşmiştir. Sosyallik, varlığını diğer insanlarla birlikte oluşturmak şeklinde ele alınabilir. Diğer insanlarla uyum içinde olmak ve üyesi olduğu toplulukta kendini rahatça sunabilmek sosyal uyum olarak ifade edilebilir. Bedensel engelli bireyler açısından yaşamlarını sürdürürken etkileşim içinde oldukları gruplarda kendilerini özgürce ifade edebilmek, önemli bir uyum göstergesidir. Çıkrıkçı (2020), ön ergenlerde sosyal hayata entegrasyon sürecinin bileşenlerini araştırmış ve uyum, iletişim ve başa çıkma değişkenlerinin sosyal hayata entegrasyon açısından önemli bileşenler olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin olaylar ve yaşantılar karşısında gerçekçi ve rasyonel değerlendirme yapmalarının yanı sıra çevresel uyaranlara uygun tepkiler verebilmeleri uyumun önemli göstergeleri olarak açığa çıkmaktadır (Bar-On, 1997). Bedensel engelli bireylerin uyum düzeylerine dayalı değerlendirmede Roy Uyum Kuramı işlevsel olabilir (Roy, 1997). Buna göre, bireyler üç farklı düzeyde uyum sergilemektedir. Bu düzeylerden ilki denge durumudur ve bireylerin uyaranlara karşı uygun tepkiyi verebilmeleri olarak değerlendirilmektedir. Bedensel engelli bireylerin bazı uyaranlara uygun tepkiler verebildikleri görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Denge arama olarak kabul edilen ikinci düzey, uyaranlara uygun tepkilerin verilebilmesi için baş etme süreçlerinin harekete geçirilmesini kapsamaktadır. Bu çalışmada, bedensel engelli bireylerin karşılaştıkları durumlara uyum sağlayabilmeleri için çeşitli baş etme süreçlerini kullandıkları rapor edilmiştir. Son düzey olarak dengesizlik, uyaranlara karşı olumlu tepkilerin verilememesini kapsamaktadır. Bedensel engelli bireyler açısından, yaşamda karşılaştıkları bazı uyaranlara uygun tepkilerin verilemediği ve uyum sağlamakta güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Roy Uyum Kuramı, toplum ruh sağlığı alanında etkin bir



şekilde kullanılmaktadır (Olve, Roy ve Wetter, 1999) ve bu modelin bedensel engelli bireylerin uyum yeterlikleri açısından da etkili olabileceği varsayılmaktadır.

Araştırmada açığa çıkan ikinci tema iletişimdir. İletişim teması olumlu iletişim ve iletişim engeli alt temaları ile kavramsallaştırılmıştır. Sahip olunan yetersizlik, engel ya da patolojiden bağımsız bir şekilde bireyin engellenmesi işlevsel olmayan bir yapı olarak değerlendirilebilir. Bedensel engelli bireylerde engellenmişlik hissinin yaygın olabileceği öngörülmektedir. Engellenmenin üstesinden gelmede ve bedensel engelli bireyin kendini ifade etmesinde iletişim becerisi, önemli bir yeterlik olarak ele alınabilir. Öz-belirleme kuramında ifade edilen ve evrensel olarak değerlendirilen temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişkili olma ihtiyacı yer almaktadır (Deci ve Ryan, 1985a). İletişim becerisinin, tüm bireylerin ilişkili olma ihtiyacının karşılanmasına hizmet ettiği ifade edilebilir. Sahip oldukları özün dışavurumu açısından iletişim, bedensel engelli bireyler için de oldukça fonksiyonel bir süreçtir. Bu olumlu tablonun aksine bazı bedensel engelli bireyler iletişim sürecinde bazı olumsuzluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. İletişim engellerinin bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyonu açısından aşılması gereken bir engel olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, iletişim engellerinin zaman içinde iletişim ya da etkileşim boyutunu aşarak bedensel engelli bireylerin benliklerine zarar verebilecek potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir. İletişim sürecinde bireyin benliğine yönelik yaptığı değerlendirmeler önemlidir. Bu değerlendirmelerin içinde kendini tanıma, anlama ve farkında olma yer almaktadır (Mckay, Davis ve Fanning, 2012). Dolayısıyla, bedensel engelli bireylerin arzu edilen iletişim yeterliklerine sahip olması ve bu becerileri yaşamlarına dahil edebilmeleri için kendilerine yönelik değerlendirmeleri rasyonel bir şekilde gerçekleştirmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında kaçınma, mücadele ve destek arama alt temaları başa çıkma temasını açığa çıkarmıştır. Başa çıkma teması, stres verici olay, durum ya da olgulara karşı gösterilen tepkileri içermektedir. Karşılaşılan ya da algılanan olumsuz yaşantılar sonucu, bireyler kendilerini hoş olmayan bir ruh hâliyle ilişkilendirmektedir. Çeşitli patolojik ve psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasına neden olan bu sıkıntı ve zorlanmaları hafifletmek için bireyler çeşitli yolları denemektedir. Bu aşamada stresin ne olduğu, fizyolojik, psikolojik hatta psikososyal boyutlardaki etkileri ve stresle nasıl



etkili bir şekilde başa çıkılabileceği konuları oldukça fazla önem taşımaktadır (Basut ve Erden, 2005). Lazarus ve Folkman'a (1984) göre stresle başa çıkma, çevresel veya içsel taleplerle birlikte çatışmaların kontrol edilmesi amacıyla yapılan bilişsel ve davranışsal çabalardır. Başka bir deyişle, stresli durumlarla karşılaşan bireylerin zihinlerinde ürettiklerini değerlendirirken yaptıkları bilişsel ve davranışsal faaliyetlerdir (Folkman ve Lazarus, 1988). Başa çıkma alan yazınına uygun olarak bedensel engelli bireylerin karşılaştıkları durumlara ilişkin değerlendirmelerinin başa çıkma stratejilerinin de belirleyicileri olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, başa çıkma teması ile ilişkilendirilen ilk alt tema kaçınmadır ve bedensel engelli bireylerin stresörler karşısında kullandıkları işlevsel olmaya başa çıkma becerilerini kapsamaktadır. Bedensel engelli bireyler, karşılaştıkları stresörlerin neden olduğu sorunlarla yüzleşmek yerine problemin çözülmesine yönelik potansiyele sahip olmayan işlevsiz davranışları tercih edebilmektedir (Çıkrıkçı, 2020). Farklı bir bakış açısı sunarak, bazı bedensel engelli katılımcılar stresörlerle mücadele etmenin önemine ilişkin görüşler belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre mücadele etmek, engellere rağmen hayatın tüm safhalarında etkin rol almaya yönelik inancın gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Mücadeleye yönelik inancın başa çıkma üzerindeki olumlu etkisi Lazarus ve Folkman (1984) tarafından vurgulanmıştır. Aynı zamanda bu mücadele sürecinde, bedensel engelli bireylerin olay ya da durumun kendisine odaklandıkları, çeşitli alternatifleri deneyimledikleri ve problem çözme becerilerini kullandıkları değerlendirilmiştir. Mücadele alt teması ile kuramsal olarak tutarlık gösteren bir diğer alt tema destek arama olarak açığa çıkmıştır. Daha yalın bir ifade ile stres veya olumsuz yaşantılar karşısında mücadele ederken engelli bireyler çevrelerindeki çeşitli destek kaynaklarını kullanmaya yönelmektedir. Bu destek kaynakları aracılığıyla bedensel engelli bireyler hem karşılaştıkları duruma ilişkin bilgi ve yardım alabilmekte hem de duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Başa çıkma temasını açığa çıkaran bulgular değerlendirildiğinde, başa çıkmanın üç temel boyutunun temsil edildiği düşünülmektedir (Folkman ve Moskowitz, 2004). Başa çıkmanın bağlamsal ve süreç yönelimli doğasının katılımcı görüşlerine de yansıdığı ifade edilebilir. Zorlayıcı yaşantılarla mücadele ederken hangi strateji ya da süreçlerin etkili olabileceğini tam olarak tahmin edebilmek oldukça güçtür. Dolayısıyla, bedensel engelli bireylerin



gelecekteki olası zorlayıcı yaşantılara karşı aktifleştirebilecekleri potansiyellerinin güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Uygulanan metodolojinin yapısı ve doğası gereği, bu çalışmadan elde edilen bulgulara yönelik nedensel çıkarımların yapılması olanaksızdır. Ancak, bu çalışma bedensel engelli bireylerin sosyal hayata daha etkin entegre olabilmeleri için önemli bileşenlere vurgu yapmaktadır. Bedensel engelli bireylere ulaşılarak kendi sosyal hayata entegrasyon deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi fenomenolojik araştırma ile mümkün olmuştur. Sosyal hayata entegrasyon sürecinde farklı yaşantıların açığa çıkması için yeterli katılımcının araştırmaya dahil edilmesi gerekmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilerek doğrudan deneyime sahip olan bedensel engelli bireylere ulaşılması bu araştırmanın güçlü yanlarından birini temsil etmektedir. Bununla birlikte, sosyal bilimlerde her olgunun kuramlar tarafından doğrulanmama olasılığının olabileceğini ifade etmek gerekir. Bu çalışmada, komorbid ruhsal bozukluğu olmayan bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerine odaklanılmıştır. Dolayısıyla, farklı çalışma ve engel gruplarında farklılıklar olabileceği göz ardı edilmemelidir. Fenomenolojik araştırmaların karakteristik özellikleri nedeniyle elde edilen bulguların evrene genellenmesi mümkün değildir.

Sonuç ve Öneriler

Bu fenomenolojik çalışmada, bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçleri ile ilgili deneyimleri ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre çalışmaya katılan bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçleri uyum, iletişim ve başa çıkma öğeleri ile kavramsallaştırılabilir. Aynı zamanda, bu çalışma bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerini kuramsal bir yapı içerisinde ele alan ilk çalışmadır. Dolayısıyla, bu çalışma bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacak ampirik bulgulara sahiptir.

Bedensel engelli bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerinin kapsamlı olarak ele alınabilmesi ve bu süreçlerin kolaylaştırılması ya da geliştirilmesi için bazı öneriler sunulmuştur. Engelli bireylerin katılımcı olarak dahil oldukları çalışmaların



artması, gelecek çalışmalarda engelli bireylerin yaşamlarının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, engelli bireylerin ebeveynleri ile yürütülen çalışmaların daha çok kesitsel desende olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal hayata entegrasyon süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri engelli bireylerin yaşamlarının zenginleştirilmesine olanak sağlayabilir. Gelecek çalışmalarda araştırmacıların farklı dezavantajlı bireylerin sosyal hayata entegrasyon süreçlerine odaklanmaları önerilebilir. Daha farklı bir perspektiften, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde profesyonel destek sağlayan psikolojik danışmanların, rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmektedir.



Kaynakça

- Aksoy, M. ve Demirli, C. (2020). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin karşılaşılabilecekleri güçlüklerle baş etme durumlarının incelenmesi: Bir aile destek eğitim programının uygulanması. *Education Sciences*, 15(3), 73-84.
- Altuntaş, S. ve Genç, H. (2018). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948.
- American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. Retrieved April 8, 2020, from: <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington: American Psychological Association.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Basut, E. ve Erden, G. (2005). Suça yönelen ve yönelmeyen ergenlerin stres belirtileri ve stresle başa çıkma örüntüleri yönünden incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2), 48-55.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. ve Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Bıçakçı, Y. (2004). *Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların anne-baba tutumlarını algılamalarının ve benlik imajlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-317.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.



- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). New York: Pearson.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı* (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetinkaya, A., ve Bulut, S. S. (2019). Lise öğrencilerinde kendini toparlama gücü düzeyleri ve öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1053-1084.
- Çıkrıkçı, N. (2020). *Ön-ergenlerde motivasyonel faktörler ile sosyal hayata entegrasyon bileşenleri arasındaki ilişkide kendini toparlama gücünün aracı ve etkileşimsel rollerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Çokçoşkun, Y. ve Karahoca, D. (2019). Engelli bireylerin meslek eğitimi için bir model önerisi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 395-423.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Diğer, H. ve Yıldız, A. (2021). Engelli Bireylere Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 807-822.
- Finnvold, J. E. (2018). Will my child ever go to a university? The link between school segregation practices and Norwegian parents' expectations for their physically disabled child. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 103-113.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.
- Folkman, S. ve Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Gençtürk, Z. ve Korkut, G. (2020). Üniversite öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 105-126.



- Gibbs, J. P. ve Martin, W. T. (1958). A theory of status integration and its relationship to suicide. *American Sociological Review*, 23(2), 140-147.
- Gull, M. ve Nizami, N. (2015). Comparative study of hope and psychological well-being among the parents of physically and intellectually disabled children. *International Journal of Modern Social Sciences*, 4(42), 143-152.
- Harris, H. (2008). Meeting the needs of disabled children and their families: Some messages from the literature. *Child Care in Practice*, 14(4), 355-369.
- Kowal, J. ve Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Kozan, H. İ. Ö., Bozgeyikli, H. ve Kesici, Ş. (2018). Engelsiz kent: görme engelli bireylerin kentlerde yaşadıkları problemler. *İdealKent*, 9(23), 216-235.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Macnab, F. (1985). *Coping: Skills, Strategies, Resources, Resilience*. Melbourne: Hill of Content.
- Mckay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (2012). İletişim becerileri (Ö. Gelbal, Çev.) Ankara: HYB Basım Yayım.
- Morris, C. G., Maisto, A. A. ve Whitford, F. W. (2008). *Understanding psychology*. Pearson.
- Odabaş, Y. (2020). *Engelli çocuk annelerine verilen manevi bakım desteğinin manevi iyilik ve umut düzeylerini arttırmaya etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Olve, N. G., Roy, J. ve Wetter, M. (1999). *Performance drivers: A practical guide to using the balanced scorecard*. Chichester: Wiley.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Engelli bireylerin meslek seçiminde etkili olan faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48, 21-40.



- Pak, M. (2020). Engelli kardeşi olan çocukların anneleri ile ilişkileri üzerine bir alan çalışması. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 27(1), 33-39.
- Roy, M. S. (1997). Recent diversification in African greenbuls (Pycnonotidae: Andropadus) supports a montane speciation model. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 264, 1337-1344.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robbins, and L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654–678). New York: The Guilford Press.
- Saloojee, G., Phohole, M., Saloojee, H. ve IJsselmuiden, C. (2007). Unmet health, welfare and educational needs of disabled children in an impoverished South African peri-urban township. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 230-235.
- Taanila, A., Syrjälä, L., Kokkonen, J. ve Järvelin, M. R. (2002). Coping of parents with physically and/or intellectually disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 28(1), 73-86.
- Watson, D., Townsley, R. ve Abbott, D. (2002). Exploring multi-agency working in services to disabled children with complex healthcare needs and their families. *Journal of Clinical Nursing*, 11(3), 367-375.
- Yelken, C., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2020). YÖS ile üniversiteye yerleşen yabancı uyruklu öğrencilerin stresle başa çıkma stilleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 27-37.
- Yılmaz, G. (2020). Mothers with disabled children: Needs, stress levels and family functionality in rehabilitation. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 34(2), 524-532.



Summary

Introduction

The focus of the studies on the needs of the disabled individuals, considered as disadvantaged groups, was the physical arrangement of the environment, the view of the society, the employment of the disabled individuals, and the family of disabled people focused on developing positive effects in the lives of disabled people. The dynamics that cause the help-seeking behaviour of individuals who can be considered disadvantaged due to their physical disability and whether they want to benefit from the services offered need to be investigated. It was another point that cannot be clarified in the literature, which affects the harmony of individuals' lives and which psychological variables are related to their social life integration. It was known that individuals who are integrated with the society feel happier. The extent to which disadvantaged individuals are integrated into social life can change their happiness levels. In field studies, there were studies examining the relationship between happiness and resilience. In the light of the literature, it can be thought that the ability of disadvantaged individuals to protect their psychological health without giving up in the face of difficulties depends on their happiness and therefore being in harmony with their social lives.

In line with theoretical and empirical assumptions, in the current study, it was aimed to assess the experiences of individuals with physical disabilities regarding the social life integration process. The direct focus on the experiences of physically disabled individuals in the evaluation of social life integration processes reflected the originality of the present study. Another unique value of this study was that the subjective psychological evaluations of disabled individuals regarding the social life integration process can be determined. Finally, it was foreseen that the comprehensive classification of the social life integration process can facilitate individuals with physical disabilities to obtain the highest level of efficiency from various services (occupation, arrangement of the physical environment, family training).



Method

The present study, based on a qualitative research approach, was phenomenological research. Physically disabled individuals attending special education and rehabilitation centres were selected as participants for this study. It was envisaged that individuals with physical disabilities who do not have comorbid mental disorders would be able to express their experiences comprehensively during the social life integration process. It was thought that focusing on the subjective experiences of physically disabled individuals will contribute to the understanding of the social life integration process. After the sampling process was completed, 22 physically disabled individuals (8 male, 14 female) participated in the study. The ages of the participants ranged from 11 to 17. It was learned that the participants did not have hearing and speech problems that could cause them to have difficulties in expressing themselves. Interview technique was applied to investigate the social life integration processes of physically disabled individuals in line with their own views. In the analysis of the data, thematic analysis technique was applied, and three main themes emerged: (i) adaptation, (ii) communication, (iii) coping.

Findings

Adaptation theme includes individual and social adaptation sub-themes. Communication theme was the theoretical expression of positive communication and communication barrier sub-themes. Under the theme of coping, the sub-themes of avoidance, struggle and seeking support became evident. The results of the research reflect in-depth evaluations of the experiences of individuals with physical disabilities in the process of social life integration.

Conclusion and Suggestions

This study aimed to examine in depth the social life integration processes among physically disabled people. The data were analysed in accordance with the thematic analysis procedures. In this direction, three themes and sub-themes related to these themes emerged. The findings obtained in this study have a unique quality. In the



literature, there was no study that evaluates the opinions of physically disabled individuals about their social life integration processes. However, it was seen that studies are carried out with the parents of physically disabled individuals who are considered as disadvantaged individuals. It can be stated that the studies that directly evaluate the views of physically disabled individuals are insufficient and that there is no study that approaches the social life integration process with the theoretical competence of this study.

It was thought that the increase in studies involving disabled individuals as participants will facilitate a more comprehensive understanding of the lives of individuals with disabilities in future studies. However, it was determined that the studies conducted with the parents of disabled individuals were mostly in cross-sectional design. Parents' evaluations of their children's social life integration processes may enable the lives of individuals with disabilities to be enriched. In future studies, it can be suggested that researchers focus on the social life integration processes among disadvantaged individuals.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YALNIZLIĞIN YORDAYICISI OLARAK ALGILANAN SOSYAL DESTEK UTANGAÇLIK VE BENLİK SAYGISI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elif SAN¹, Gökhan GÜMÜŞ², Ercan KOCAYÖRÜK³

¹ Uzman Psikolojik Danışman, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye,
elifsan2.1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5330-9085

² Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, gokhangumus2357@gmail.com, Türkiye, ORCID:
0000-0002-4161-0425

³ Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Çanakkale,
Türkiye, kocayoruk@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3655-4158

Geliş Tarihi: 30.06.2021 **Kabul Tarihi:** 10.02.2022

Öz: Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yalnızlıklarının yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek, utangaçlık ve benlik saygısı değişkenlerinin rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 333 (239 kadın, 94 erkek) üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Bu araştırmada UCLA Yalnızlık Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve veriler sanal formlar uygulamaları (Google Formlar) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Binary (İkili) Lojistik Regresyon Analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; algılanan sosyal destek, utangaçlık ve benlik saygısı üniversite öğrencilerinin yalnızlıklarını yormada önemli bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra benlik saygısının incelenen değişkenler arasında yalnızlığı yormadaki en güçlü değişken olduğu araştırma bulguları tarafından ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının, psikolojik danışmanlar,



eğitimciler, anne babalar ve araştırmacılar için önemli olduğu ve bu araştırmanın gelecekte yapılacak başka araştırmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Yalnızlık, algılanan sosyal destek, utangaçlık, benlik saygısı.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılaysın: San, E., Gümüş, G. & Kocayörük E. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Destek Utangaçlık ve Benlik Saygısı. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 122-154.



PERCEIVED SOCIAL SUPPORT SHYNESS AND SELF-ESTEEM AS THE PREDICTORS OF LONELINESS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: The aim of this study is to examine the role of perceived social support, shyness, and self-esteem variables as predictors of university students' loneliness. For this purpose, 239 female and 94 male university students studying at various universities in Turkey were reached (n=333). In this study, UCLA Loneliness Scale, Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), Shyness Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) and Personal Information Form (consisting of Demographic Data) were used. In the data collection process, convenient sampling method was used, and data were collected using Google virtual forms applications. The data were analyzed by the binary logistic regression method. Given the results obtained from the research findings; perceived social support, shyness and self-esteem have a significant effect on the prediction of loneliness of university students. In addition, it has been revealed in the research findings that self-esteem is the strongest variable in predicting loneliness. The findings were discussed in the light of the literature. It is thought that the results of the study are important for psychological counselors, educators, parents, and researchers, and that this research may be a source for other studies to be conducted in the future.

Keywords: Loneliness, perceived social support, shyness, self-esteem.

Cite this article as: San, E., Gümüş, G. & Kocayörük E. (2022). Perceived Social Support Shyness and Self-Esteem as The Predictors of Loneliness Among University Students. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal* 2(3), 122-154.



Giriş

İletişim kurmak ve başkalarıyla beraber olmak, bireyin yaşam boyu duyduğu önemli sosyal gereksinimlerden biridir. Ancak birey, çevresi insanlarla sarılı olmasına rağmen iletişim kurma ve başkalarıyla beraber olma ihtiyacını yeterince karşılayamayabilir. Diğerleriyle iletişim kurma ihtiyacının yeterince karşılanmaması sonucu ortaya çıkan ve hoş gitmeyen rahatsız edici yaşantı Sullivan (1953) tarafından yalnızlık olarak tanımlanmıştır. Bugüne kadar birçok tanımı yapılan yalnızlık, bireyin sahip olduğu sosyal çevre ve bu sosyal çevre ile var olan ilişkileriyle kurmak istediği ilişkiler arasında oluşan farktan dolayı bireyin yaşadığı hoşnutsuzluktan kaynaklanan negatif bir duygu durumudur (Perlman ve Pepleu, 1984). Bireyin sosyal ilişkiler ağında niteliksel veya niceliksel bir eksikliği ifade eden yalnızlık, fiziksel ve ruhsal sağlığı tehdit eden bir fenomen olarak da açıklanabilir (Perlman ve Pepleu, 1982). Bununla beraber alanyazında yapılan çalışmaların bir kısmı yalnızlığın, bireyin kendini tanımasına ve keşfetmesine katkı sağladığını savunarak onun olumlu yönlerine de işaret etmektedir (Burger, 1995; De Jong-Gierveld ve Raadschelders, 1982). Ancak günümüzde birçok araştırmacı yalnızlığın olumsuz bir duygu durum ya da deneyim olduğu üzerinde yaygın bir görüş bildirmektedir (Dahlberg, 2007; De Jong-Gierveld, 1998; Helm, Jimenez, Bultman, Lifshin, Greenberg ve Arndt, 2020; McGinty, Presskreischer, Han ve Barry, 2020; Perlman ve Peplau, 1982; Schoenmakers, van Tilburg ve Fokkema, 2012). Bu yaygın görüşü oluşturan çalışmaların bir kısmında yalnızlık; mutsuzluk, depresyon, kaygı, değersizlik gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir (Russell, Peplau ve Cutrona, 1980). Diğer çalışmalarda ise yalnızlığın uyum sağlamada güçlük (Duru, 2008), şiddete yüksek eğilim gösterme (Debarbieux, 2009), tütün bağımlılığı (Theeke, 2010), alkolizm (Medora ve Woodward, 1991), yaşamdan keyif alamama (Russell, 1982), yüksek stres (Smith, Theeke, Culp, Clark ve Pinto, 2014), düşük öz yeterlilik (Fry ve Debats, 2002), sosyal iletişim zorluğu (Lamm ve Stephan, 1987) başta olmak üzere olumsuz psikososyal değişkenlerle ilişkili negatif bir duygu durumu olduğu belirtilmiştir.

Yalnızlık çok yönlü bir kavramdır ve yalnız bireyler çoğunlukla yakın sosyal ilişkiler geliştirme becerileri beklenen düzeyde değildir (De Jong-Gierveld, 1998). Dolayısıyla yalnızlığın zayıf sosyal destek sistemiyle ilişkili olabileceği söylenebilir.



Sosyal destek, bireyin yaşamda karşılaştığı güçlüklerle başa çıkmasını kolaylaştıran sosyal çevreyi, diğer bir ifadeyle sosyal ağı ifade etmektedir. Yalnızlık, çoğunlukla yetersiz sosyal ilişkiler ağına sahip olmayı ve etkili olmayan iletişim becerilerini içermektedir (Copel, 1988). Benzer şekilde yalnızlık bireyin yakın sosyal ilişkiler ağlarına erişememesi ya da var olan sosyal ilişkiler içinde bireyin yakınlık, duygusallık ve içtenlik ihtiyaçlarının karşılanmaması olarak da tanımlanabilir (Weiss, 1973). Cohen (2004) tarafından kavramsallaştırılan sosyal destek, bireyin yaşamda karşılaştığı stresli durumlarla baş etmesini kolaylaştıran ve onu stresin yıkıcı etkilerine karşı koruyan önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Uchino, 2004; Yılmaz, 2018).

Bireyin sahip olduğu sosyal çevre ve sosyal ilişkilerin bireyin yalnızlığının üstesinden gelmede etkili olduğu belirtilmektedir (Segrin ve Passalacqua, 2010). Öyle ki bireylerin sosyal destek sistemini güçlendirmek yalnızlıkla ilgili karşılaşılan zorlukları aşmada en çok kullanılan çözüm yoludur. Bunun yanı sıra yalnızlığın getirdiği stresin yıkıcı etkilerine karşı da sosyal desteğin büyük bir koruyucu etkisi vardır. Bireylerin sahip oldukları sosyal destek sistemini algılayışları ve onu değerlendirme şekilleri, algılanan sosyal destek şeklinde adlandırılmaktadır (Yılmaz, 2018; Süel ve Ünlü, 2019). Algılanan sosyal destek, bireyin çevresiyle etkileşime geçtiği sosyal desteği değerlendirmesine yönelik bilişsel bir süreci ifade etmektedir (Yılmaz, 2018). Bireyin yaşamında değer verdiği kişilerden gördüğü ilgi ve yakınlığı değerlendirme biçimi, algıladığı sosyal desteği belirlemektedir (Park, 2007). Sahip olduğu sosyal destekten daha çok, bireyin sahip olduğu sosyal destek sistemini algılayışı ve değerlendirme şekli sosyal destek sisteminin birey için işlevini ortaya koymaktadır. Sosyal destek kaynaklarının yüksek ve doyurucu olduğunu algılayan birey, karşılaştığı zorluklarla daha kolay başa çıkabilmekte ve engelleri aşmada kendini daha güçlü bulmaktadır (Çivilidağ, 2011; Ünüvar, 2003). Yapılan çalışmalar da algıladığı sosyal destek düzeyi yüksek bireylerin kendilerini düşük düzeyde yalnız hissettikleri (Nowland, Necka ve Cacioppo, 2018) ve strese karşı daha iyi koruyabildiklerini (Kim, Sherman ve Taylor, 2008) ortaya koymuştur. Sosyal desteğin artırılması, bireylerin yalnızlığını azaltmada ve yalnızlıkla baş etme gücünü arttırmada önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.



Bireylerin yalnızlıkları üzerinde, algılanan sosyal destekle beraber bazı kişilik özelliklerinin de önemli olabileceği düşünülmektedir. Yalnızlık, bireyin çevresi tarafından kabul görmemesine, ilgi görmediğini hissetmesine ve yabancılaşma duygusuna yol açabilen bir durumdur. Dolayısıyla yetersiz sosyal destek sistemiyle beraber yalnızlaşan bireylerin içe-dönük davranışlar sergiledikleri, sosyal ortamlardan kendilerini soyutlayarak yabancılaştıkları ve kendilerini değersiz hissetmeye yönelik bir eğilim gösterdikleri söylenebilir. Özetle yalnızlaşan bireyler etkili olmayan sosyal becerilere ve düşük sosyal desteğe sahip olmanın yanı sıra içe kapanık, çekingen, utangaç ve düşük benlik saygısına sahip olma gibi kişilik özellikleri de gösterdikleri belirtilmektedir (Perlman ve Peplau, 1982; Rubin, LeMare ve Lollis, 1998).

Bu kişilik özellikleri arasında alanyazında en sık karşılaşılan kişilik özeliğinin utangaçlık olduğu görülmektedir. Utangaçlık, bireylerin ilk kez katıldıkları sosyal ortamlarda yoğun çekingenlik yaşamalarına ve sosyalleşmede zorlanmalarına neden olmaktadır (Crozier, 2001; Gard, 2000). Buradan yola çıkarak utangaç bireylerin sıklıkla geniş olmayan arkadaşlık ağlarına, düşük oranda sosyal desteğe ve etkileşime sahip olmaları nedeniyle yüksek düzeyde yalnızlık yaşadıkları söylenebilir. Aynı zamanda utangaç bireylerin kendilerini başkalarına açmada ve sosyal etkileşim geliştirmede zorlanması (Ashe ve McCutcheona, 2001), duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri iletişimi geliştirememelerine yol açmaktadır (Kalliopuska,1986). Bu durum onların yalnızlık duygularını güçlendirmektedir (Yüksel, 2002). Erözkan (2009) utangaç ve yalnız bireylerin sıklıkla kendilerine dair ortak düşünceleri ve duyguları olduğunu belirtmiştir. Bu ortak duygu ve düşünceler utangaç ve yalnız bireylerin yeni sosyal ilişkiler geliştirmelerini ve yeni deneyimlerden mutlu olmalarını zorlaştırmakta ve bireylerin yeni arkadaşlıklar geliştirmesini, düşüncelerini ortaya koymasını engelleyerek hem yabancılaşmalarına hem de değersizlik duygularının oluşmasına yol açmaktadır (Iranmanesh, Foroughi, Nikbin ve Hyun, 2019; Pilkonis, 1977; Zimbardo, 1990). Ayrıca utangaç bireylerin hem kendileri hem de diğerleri için olumsuz duygulara sahip olmaya gösterdikleri eğilim, sosyal etkinliklere katılımlarını azaltmayla beraber yalnızlıklarını da pekiştirmektedir (Ashe ve McCutcheon, 2001). Sonuç olarak bu duygularla birlikte, yalnızlaşan bireylerin kendisini algılayışı ve değerlendirmesi de olumsuz etkilenebilmektedir.



Alanyazında yalnızlıkla etkileşen bir diğer kişilik kavramının da benlik saygısı olduğu görülmektedir. Benlik saygısı; kişiliğin en önemli bileşenidir ve bireyin kendisinden hoşnut olma derecesi olarak açıklanmaktadır (Adams, 1995). Benlik saygısı genel olarak bireyin kendisini ne ölçüde önemli, yeterli ve başarılı olarak algıladığı ve değerlendirdiği ile ilişkilidir (Coopersmith, 1967). Rosenberg (1965) benlik saygısını, bireyin kendisine yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre yüksek benlik saygısına sahip birey kendine karşı olumlu bir tutum sergiler, kendini kabul etmede zorlanmaz ve kendini değerli bulur. Kendini yeterli ve iyi hisseden bireyler, karşılaştıkları zorluklarla baş etmede daha az zorlanmakta ve hayatı daha yaşanılır bulmaktadır (Işın, 2015; Kocayörük ve Şimşek, 2009; Yörükoğlu, 1990). Diğer taraftan kendini yetersiz hisseden ve düşük benlik saygısına sahip bireyler ise kendilerinden memnun olmayan, kendilerini kabul etmekte güçlük çeken bireylerdir. Aynı zamanda düşük benlik saygısına sahip bireylerin; kendisini yetersiz görmeye (Parlar ve Gençal-Yazıcı, 2016), eleştiri ve övgü almada güçlük yaşamaya (Yavuzer, 2003), kendilerini başkalarına ifade etmede güçlük çekmeye (Taşpınar, 2015) ve stresle baş etmede zorluklar yaşamaya (Razı, Kuzu, Yıldız, Ocakçı ve Arifoğlu, 2009) eğilimli oldukları da bilinmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar düşük benlik saygısı ile yalnızlık arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ve yalnız bireylerle düşük benlik saygısına sahip bireylerin ortak özellikler gösterdiğini raporlamaktadır (Hawkley ve Cacioppo, 2010). Ancak düşük benlik saygısının mı bireylerin yalnızlığına yol açtığı, yoksa yalnızlık duygusunun mu düşük benlik saygısına yol açtığı netlik kazanmamıştır. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin kendilerine yönelik geliştirdikleri olumsuz düşünce ve duygular sosyal ortamlara dahil olmalarını engelleyerek izole bir yaşam sürmelerine neden olma bakımından yalnızlıklarını pekiştirebilir ya da yalnız bireylerin sosyal yönden kendilerini başarısız olarak algılamaları, benlik saygılarının azalmasına yol açıyor olabilir. Buradan yola çıkarak yalnızlık ve düşük benlik saygısı arasında birbirini döngüsel olarak izleyen ve etkileyen bir sürecin varlığından söz edilebilir (Vanhalst, Luyckx, Scholte, Engels ve Goossens, 2013; Steinberg ve Morris, 2001).

Açıklanan kuramsal çerçeveden de anlaşılacağı gibi yalnızlık, bireylerin yaşamlarının neredeyse tamamını etkileyen önemli faktörlerle ilişkilidir. Aynı zamanda



birey, yaşamının her döneminde yalnızlığı deneyimleyebilir. Ancak birçok çalışma bulgusu, bireylerin ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemine denk gelen üniversite yıllarındaki yalnızlık duygusunun yaygınlığına işaret etmektedir (Vanhalst, Luyckx, Scholte, Engels ve Goossens, 2013; Çeçen, 2007; Steinberg ve Morris, 2001). Beliren yetişkinlik olarak adlandırılan ve ergenlikle yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olarak karakterize edilen bu dönemde bireyler kendilerini keşfetme ve kimlik oluşturma açısından kritik bir süreci tamamlamaya çalışmanın yanı sıra stres, depresyon, yabancılaşma ve yalnızlık gibi bazı risklerle de karşı karşıya kalmaktadır (Voltan-Acar, 2008).

Bu riskler arasında yer alan yalnızlık kavramını incelemenin ve yalnızlığın belirlenmesinde önemli olan değişkenleri anlamının gerekli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında yalnızlık ile sosyal destek, sosyal bağlılık, psikolojik sağlamlık, depresyon, kaygı, alkolizm...vb., değişkenlerle ilişkisi incelendiği görülmektedir (Duru 2016; Yüksel, 2002; Erözkan, 2009; Güloğlu ve Kararımak 2010; Theeke, 2010; Özdemir ve Tatar, 2019; Koçak, 2008; Atli, Keldal ve Sonar, 2015; Aktaş ve Yılmaz, 2017; Eldeleklioğlu ve Vural, 2013; Oktan, 2015). Ancak alanyazında algılanan sosyal desteğin, utangaçlığın ve benlik saygısının yalnızlığı yordamadaki etkisinin birlikte incelendiği yeterli araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda bilimsel çalışma alanından günlük yaşama kadar etkisinin görüldüğü kavramlardan olan algılanan sosyal desteğin, utangaçlığın ve benlik saygısının yalnızlığı yordama bakımından ele alınan alanyazındaki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu değişkenlerin yalnızlıkla ilişkisini incelemenin, psikolojik danışma ve rehberlik alanyazınıyla beraber eğitimcilerin ve aile danışmanlarının yalnızlığı ve yalnızlıkla ilişkili kavramları anlamalarına ve çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

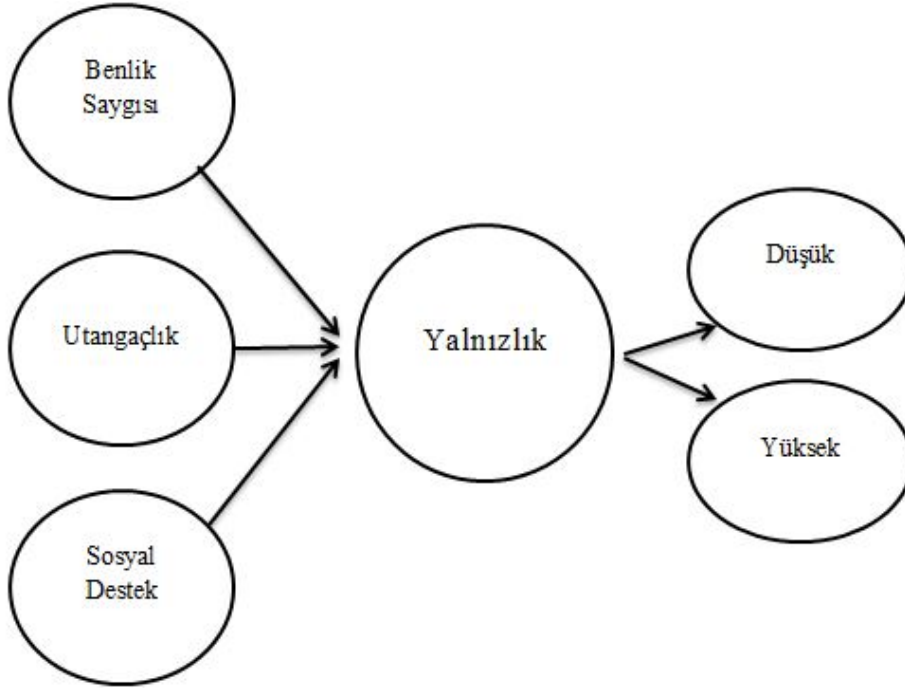
Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli ile iki değişken arasındaki ilişkinin yönü, düzeyi ve değişkenlerin birbirlerine olan etkisi belirlenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Bu araştırma kapsamında Binary (İkili) Lojistik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu analizin temel amacı bireylerin bağımlı değişken özelinde hangi grubun üyesi olduğunu tespit etmeye yönelik bir model oluşturmaktır. Bu nedenle bu araştırmada İkili Lojistik Regresyon Analizi yöntemi kullanılmıştır. Diğer regresyon analizi yöntemleri (Basit Doğrusal Regrasyon, Hiyerarşik Doğrusal Regresyon vb.) bu açıdan sınırlıdır. Bu analiz yönteminde bağımlı değişkenlerin etkisine bakarak bağımsız değişkende bulunan katılımcının hangi grubun üyesi olduğunun tespitine yönelik bir denklem elde edilmeye çalışılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu açıdan bakıldığında bu araştırma kapsamında oluşturulan model Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Modeli



Araştırma Grubu

Bu araştırma sürecinde çalışma grubu belirlenirken Uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın çalışma grubunda Türkiye’de çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 347 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Analiz çalışmaları yapılmadan önce analiz sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler incelenmiştir.



Ölçeklerden aldığı puanlar uç değerlerde olan 14 katılımcı analiz sonuçlarına olan güveni azaltmaları nedeniyle araştırmadan çıkarılmıştır. Bu durum sonucunda veri setindeki katılımcı sayısı 347'den 333'e (Cinsiyete göre: 239 katılımcı kadın, 94 katılımcı erkek; Duygusal ilişki durumuna göre: 139 katılımcı son altı ayda ilişki yaşamayan; 120 katılımcı son altı aydır ilişkisi devam eden, 44 katılımcı son altı ayda ilişkisi biten, 30 katılımcı son altı ayda ilişkisi başlayan; Ekonomik duruma göre: 22 katılımcı 0-2000 TL arası aylık gelir, 94 katılımcı 2001-4000 TL arası aylık gelir, 123 katılımcı 4001-6000 TL arası aylık gelir, 94 katılımcı 6001 TL ve üzeri aylık gelir) düşmüştür. Sonuç olarak araştırmmanın çalışma grubunu 333 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak UCLA Yalnızlık Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği. Ölçek, bireylerin algıladığı yalnızlık düzeyini belirlemek amacıyla Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirmiştir. Yarısı olumlu yarısı olumsuz olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Demir (1987) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .96, test tekrar test güvenirliliği .94 olarak bulunmuştur (Duru, 2008). Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ise; UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçekte bireylerin sosyal yaşamdaki durumlara dair duygu ve düşüncelerini hangi sıklıkla yaşadığını değerlendirmesini isteyen ifadeler yer almaktadır. Ölçek dördümlük likert (1=Hiç yaşamam, 4=Sık sık yaşarım) tipindedir. Ölçekte, 1, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 16, 19 ve 20. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Alınan yüksek puan bireyin yalnızlık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.



Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği. Türkçe uyarlama çalışması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, 10 maddeden oluşan 4'lü likert tipinde bir ölçektir. Rosenberg (1965) tarafından bireylerin benlik saygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 3, 5, 8, 9 ve 10. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan benlik saygısının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında .84 olarak bulunan iç tutarlılık katsayısı, Türkçe uyarlama çalışmasında .71 olarak saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizleri sonucunda; Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir.

Utangaçlık Ölçeği. Türkçe uyarlama çalışması Güngör (2001) tarafından yapılan Utangaçlık Ölçeği, Cheek ve Briggs (1990) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan 5'li likert tipindeki bu ölçek, bireylerin yaşadıkları utangaçlık düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin utangaçlık düzeyinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı orijinal formunda .90, Türkçe uyarlama çalışmasında ise .91 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ise Utangaçlık Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği. Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilen ölçek bireyin aile, arkadaş ve özel bir kişi olmak üzere üç farklı kaynaktan aldığı sosyal desteği ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 12 maddeden oluşan ölçek her biri dörder madde içeren üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum arasında 7 dereceden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 84'tür. Yüksek puan bireyin algıladığı sosyal desteğin de yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Eker ve Akar (1995) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda Cronbach Alfa katsayısının .80 ile .95 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizleri sonucunda da Çok



Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetleri, duygusal ilişki durumları ve ekonomik kurumları ile ilgili detaylı bilgi almak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, toplanmaya başlanmadan önce Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden gerekli Etik Kurul izinleri alınmıştır (Karar Tarihi: 16.04.2021, Karar No: E-84026528-050.01.04-2100059070). Ardından veriler, *Google* üzerinden çevrimiçi anket oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anketler katılımcılara sosyal ağlarda öğrencilerin bir araya geldiği gruplar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Ulaştırılan ölçekler, katılımcılar tarafından gizlilik ve gönüllük esasına dayalı olarak cevaplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin düşük ya da yüksek yalnızlık hissetme durumlarının yordanması için kullanılan İkili Lojistik Regresyon Analizi öncesinde analizin doğru biçimde çalışabilmesi için belirli sayıtların ve gereksinimlerin karşılanması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu sayıtlar ve gereksinimlere yönelik açıklamalar aşağıda verilmiştir:

1. Kategorilerde yer alan birey oranları konusunda veriler incelenmiştir. Analize katılan birey sayısı, yordayıcı değişken sayısından fazladır.
2. Çoklu doğrusal bağlantılar bu analiz için yanlış yorumlamalara neden olabilir. Bu nedenle bu analiz öncesinde bağımsız değişkenler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (r) ile incelenmiştir ve bağımsız değişkenlerin yüksek oranda ilişki göstermediği tespit edilmiştir ($r_{SD-BS} = 0.29$, $r_{SD-U} = 0.26$, $r_{BS-U} = 0.41$).

3. Uç değerler, analiz sonuçlarına olan güveni azaltmaktadır. Bu nedenle analiz öncesinde bağımsız değişkenlerin histogramları incelenmiştir ve 14 adet uç değer bulunmuştur ve analizden çıkarılmıştır. Bu durum sonucunda veri setindeki katılımcı sayısı 347'den 333'e düşmüştür (239 kadın, 94 erkek).

Elde edilen bulgulara göre veri seti Standart yöntem ile İkili Lojistik Regresyon Analizi yapmaya uygundur. Ancak İkili Lojistik Regresyon Analizi için bağımlı değişkenin iki gruba indirgenmiş olması gerekmektedir. Alanyazında çeşitli araştırmalarda ortalama puanı sınır kabul edilerek değişkenlerin iki gruba indirgenmiş görülmüştür (Serinkan ve Bardakçı, 2007; Köybaşı, Uğurlu ve Usta, 2016; Aytekin ve Tunalı, 2017). Bu nedenle analiz sürecinde ilk olarak yalnızlık puanları, ortalama puanı sınır kabul edilerek iki gruba (düşük / yüksek) ayrılmıştır. Sonrasında referans kategorisi oluşturularak başlangıç modelinin tekrarlama (iterasyon) öyküsü incelenmiştir. Daha sonra başlangıç modeli ve bağımlı değişken ilişkileri incelenmiştir. Sonrasında bağımlı değişkenler modele katılarak tekrarlama öyküsü oluşturulmuştur ve Omnibus Testi ile model katsayıları gözlenmiştir. Model ile açıklanan varyansın tespiti için Nagelkerke R² sonuçlarına bakıldıktan sonra Hosmer ve Lemeshow Testi ile modelin uyum iyiliği gözlenmiştir. Daha sonrasında modelin tahmin oranı oransal tahmin oranı ile karşılaştırılarak modelin başarısı gözlenmiştir. Bu durum sonucunda ise β , Wald ve Exp (β) değerlerine bakılarak modele katılan bağımsız değişkenlerin etkisi yorumlanmıştır (Aksaraylı ve Saygın, 2011; Şenel ve Alatlı, 2014; Çokluk vd., 2018).

Bulgular

Bu araştırma kapsamında katılımcıların yalnızlık algısının yordaması için İkili Lojistik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde değişkenlerin analize uygun hale getirilmesi için yalnızlık puanı ortalaması sınır kabul edilerek ortalamanın altında puan alan katılımcılar düşük yalnızlık algısı yaşayanlar, ortalamanın üstünde puan alan katılımcılar ise yüksek yalnızlık algısı yaşayanlar olarak kabul edilip gruplandırılmıştır. Bağımlı değişken ortalaması 34,89 olduğundan ve hiçbir katılımcı bu puana denk bir puan almadığından ikili grup oluşturma sürecinde sorun yaşanmamıştır. Analize 333 adet katılımcı katılmıştır. Veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır. İkili Lojistik



Regresyon analizi için veri grubu içinden düşük ya da yüksek yalnızlık durumu esas alınarak referans kodlama kategorisi oluşturulmuştur. Analize katılan bağımsız değişkenlerin tamamının düşük yalnızlık yaşama durumundan yüksek yalnızlık yaşama durumuna geçişe olan etkisi, referans alınmıştır (0 = Düşük Yalnızlık Durumu, 1 = Yüksek Yalnızlık Durumu).

İkili Lojistik Regresyon Analizi öncesinde oluşan başlangıç modeli için oluşturulan tekrarlar öyküsü Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Başlangıç modelinin tekrarlar öyküsü

Tekrarlar		-2Log Likelihood (Olasılık) (-2LL)	Katsayılar
			Sabit
Adım 0	1	452.51	-.33
	2	452.51	-.33
	3	452.51	-.33

Tablo 1’de bulunan bulgular incelendiğinde -2LL değerinin 452.51 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer mükemmel uyuma işaret eden 0 değerine oldukça uzaktır. Başlangıç modeliyle yapılan oransal değerlendirme ile düşük ya da yüksek yalnızlık yaşama durumunun %58.3 oranında doğru tahmin edildiği tespit edilmiştir. Başlangıç modelinde yer alan değişkenler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Başlangıç modelinde yer alan değişkenler

Adım 0	β	Sabit Hata	Wald	sd	P	Exp(β)
Sabit	-.33	.11	9.00	1	.00*	.71

* $p < .05$

Tablo 2’deki bulgular başlangıç modelinin değişkenler katılmadan anlamlı olduğuna işaret etmektedir ($\beta = -.33, p < .05$). Başlangıç modeline katılmayan değişkenler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Başlangıç modelinde yer almayan değişkenler

	<i>Değişkenler</i>	<i>Skor</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<i>Adım 0</i>	Benlik Saygısı	53.51	1	.00*
	Utangaçlık	55.03	1	.00*
	Sosyal Destek	52.93	1	.00*
Hata Ki-kare İstatistiği ($X^2_{\beta 0}$)		93.53	3	.00*

* $p < .05$

Tablo 3'teki bulgulara göre benlik saygısı, utangaçlık ve sosyal destek değişkenlerinin modele katılması durumunda modelin, yordama gücünü arttıracığı tespit edilmiştir ($X^2_{\beta 0}=93.53$, $p < .05$). Yordayıcı değişkenlerin modele katıldığında oluşan tekrarlamaya öyküsü Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Modele yordayıcı değişkenlerin girmesi durumunda oluşan tekrarlamaya öyküsü

<i>Adım</i>	<i>Tekrarlamaya</i>		<i>Katsayılar</i>		
	<i>-2LL</i>	<i>Sabit</i>	<i>Benlik Saygısı</i>	<i>Utangaçlık</i>	<i>Sosyal Destek</i>
1	350.82	3.84	-.09	.03	-.03
2	343.14	5.14	-.13	.04	-.05
3	342.89	5.44	-.14	.04	-.05
4	342.89	5.46	-.14	.04	-.05
5	342.89	5.46	-.14	.04	-.05

Tablo 4'teki bulgulara göre benlik saygısı, utangaçlık ve sosyal destek değişkenlerinin modele katılması ile -2LL değeri 452.51'den 342.89'a düşmektedir (-2LL farkı=109.62). Bu durum modelde meydana gelen değişimin anlamlılığına işaret etmektedir. Model katsayılarına ilişkin yapılan Omnibus Testi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Ombibus testi sonuçları

<i>Adım</i>		<i>Ki-kare</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1	Adım	109.62	3	.00*
	Blok	109.62	3	.00*
	Model	109.62	3	.00*

* $p < 0.05$



Tablo 5'teki bulgulara göre yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken ile arasında anlamlı ilişki olduğuna işaret etmektedir ($2LL = 109.62, p < .05$). İkili Lojistik Regresyon Analizi sonrasında oluşturulan sonuç modelinin özeti Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Sonuç modeli özeti

Adım	-2 Log Likelihood	Cox ve Snell R^2	Nagelkerke R^2
1	342.89	.28	.37

Tablo 6'da bulunan bulgulara göre yordayıcı değişkenler analize girdiğinde modelin yordanan değişken olan yalnızlık değişkenindeki varyansın %37'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Sonuç modelinin uyum iyiliği istatistiğinin tespit edilmesi için Hosmer ve Lemeshow testi kullanılmıştır ve test sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7
Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları

Adım	Ki-kere	sd	p
1	9.84	8	.27

* $p < 0.05$

Tablo 7'deki bulgulara göre sonuç modelinin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu tespit edilmiştir ($X^2=9.84, p > .05$). Bu durum model – veri uyumunun yeterli olduğuna işaret etmektedir. Araştırma kapsamında kullanılan İkili Lojistik Regresyon Analiz Modeline göre öğrencilerin yalnızlık yaşama durumlarının öngörülen sınıflandırma sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Sınıflandırma tablosu

Gözlenen		Öngörülen		%
		Düşük	Yüksek	
Yalnızlık	Düşük	157	37	80.9
	Yüksek	56	83	59.7
Genel Yüzde				72.1

Tablo 8’de bulunan bulgulara göre sonucunda değişkenlerin modele katılması ile İkili Lojistik Regresyon Analiz Modelinin örneklemdaki öğrencilerin %72.1’inin yalnızlık durumlarını doğru şekilde öngörebildiği tespit edilmiştir. Sadece oransal değerlendirme yapıldığında bu öngörü oranı %58.3’tür.

İkili Lojistik Regresyon Analiz Modeline katılan değişkenlerin modele olan etkisini gösteren analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Araştırma değişkenlerinin modele etkisi

	β	Standart Hata	Wald	sd	p	Exp (β)
Benlik Saygısı	-.14	.03	16.53	1	.00*	.86
Utangaçlık	.04	.01	17.60	1	.00*	1.04
Sosyal Destek	-.05	.01	22.01	1	.00*	.94
Sabit	5.46	1.53	12.70	1	.00*	235.10

* $p < .05$

Tablo 9’da bulunan bulgulara göre kullanılan benlik saygısı ($\beta = -.14, p < .05$), utangaçlık ($\beta = .04, p < .05$) ve sosyal destek ($\beta = -.05, p < .05$) yalnızlık durumunu yordamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar incelendiğinde bireylerin yalnızlıkları algıladıkları sosyal desteğe, utangaçlık ve benlik saygısı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Algılanan sosyal destek, utangaçlık ve benlik saygısı bireylerin yalnızlıklarını yordamada önemli bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra benlik saygısının yalnızlığı yordamadaki en güçlü değişken olduğu, araştırma bulgularında ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, bireylerin yalnızlıkları ile algıladıkları sosyal destek arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Algılanan sosyal destek bireylerin yalnızlığını anlamlı şekilde yordamaktadır. Bireylerin algıladıkları sosyal destek arttığında yalnızlıkları azalmaktadır. Elde edilen bu sonucun ilgili alanyazındaki diğer



araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Yılmaz, 2018; Kozaklı 2006; Zhao, Kong ve Wang, 2013; Nowland, Necka ve Cacioppo, 2018). Başkalarıyla olma ve iletişim kurma, bireyin yaşam boyu karşılanmasına ihtiyaç duyduğu gereksinimlerindedir. Bu ihtiyaçlarının karşılanamamasının birçok sebebi olabileceği gibi ortaya çıkan ve bireyi rahatsız eden yaşantı, bireyin yalnızlığını artırabilmektedir. Bireylerin sahip oldukları sosyal çevreyi algılayışları ve çevrelerinden aldıkları sosyal desteği değerlendirme biçimleri, başkalarıyla beraber olma ihtiyaçlarının karşılanmasında önemlidir. Ancak yalnız bireylerin çoğunlukla içe dönük kişilik yapısına sahip olduğu (Wiseman, Mayseless ve Shabany, 2006) ve başkalarıyla iletişim kurmada güçlük çektiği bilinmektedir (Deniz, Hamarta ve Arı, 2005). Dolayısıyla yalnız bireylerin çevrelerinden destek isteme ya da sunulan desteği kabul etmede zorlanması olasıdır. Çevresi tarafından sunulan sosyal desteği fark etmeyen ya da kabul etmekte zorlanan bireylerin yalnızlıklarının artması beklenen bir sonuçtur (Mahon, Yarcheski, Cannella ve Hanks, 2006). Segrin ve Passalacqua (2010) bireylerin yalnızlığının gidermede sosyal çevrenin önemine vurgu yaparken Nowland, Necka ve Cacioppo (2018) da algıladığı sosyal destek düzeyi düşük bireylerin daha yoğun yalnızlık yaşadığını ifade etmiştir.

Yapılan birçok araştırmada yalnızlık ve utangaçlık arasındaki ilişkiye değinilmiş ve utangaçlığın yalnızlığı yordamada önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur (Erözkan, 2009). Benzer şekilde bu çalışmada elde edilen analiz sonuçlarına göre yalnızlığı yordamada utangaçlık önemli bir etkiye sahiptir. Bireylerin yeni ortamlara dahil olmada ve kendini diğerlerine açmada zorlanmasıyla karakterize olan utangaçlık, bireylerin en temel ihtiyaçlarını karşılamaları önünde bir engel olarak ortaya çıkabilir. Bunun sonucu olarak bireyler kendilerini sınırlanmış ve yalnız hissedebilirler. Carducci ve Zimbardo (1995) yaptıkları bir çalışmada utangaç bireylerin başkalarıyla iletişim kurmada ve kendilerini çevrelerine açmada zorlandıklarını; hata yapmaktan korkarak kendilerini içinde buldukları sosyal çevreden ve toplumdan uzaklaştırdıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda utangaçlık düzeyi yüksek bireylerin yoğun yalnızlık duygusuna sahip olması, utangaçlığın artmasıyla yalnızlığın da artması alanyazındaki diğer çalışma sonuçlarıyla (Henderson ve Zimbardo 1998; Carducci, 2000) benzerlik gösteren bir sonuçtur. Amico, Bruch, Haese ve Sturmer (2003) yaptıkları bir çalışmada utangaç bireylerin sosyal becerilerinin daha az gelişmiş olduğunu ve toplum içinde



yaşadıkları sosyal kabul endişesiyle ilgili olarak sosyal becerilerini kullanmaktan ve geliştirmekten kaçındıklarını ortaya koymuştur. Buna paralel olarak Maroldo (1981) utangaç bireylerin diğerleriyle beraber olmakta yaşadıkları zorluklar sebebiyle yalnızlaştıklarını ifade etmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen benlik saygısının yalnızlığı yordamadaki etkisi değerlendirildiğinde elde edilen sonucun alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Knox, Vail, Smith ve Zusman, (2007) yaptıkları bir çalışmada düşük benlik saygısına sahip bireylerin daha yoğun yalnızlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Erözkan (2009) ile Güloğlu ve Kararımak (2010) yaptıkları çalışmalarda yalnızlık ve benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin aksine düşük benlik saygısına sahip bireyler zorluklarla baş etmede ve duygularını yönetmede daha fazla güçlük çekmektedir (Gençal-Yazıcı, 2015). Aynı zamanda sosyal becerilerinin zayıf olmasıyla beraber düşük benlik saygısına sahip bireyler daha çok içlerine çekilmekte ve kendilerini sosyal çevrelerinden soyutlamaktadırlar. Bununla beraber kendilerini çevrelerinden gelen sosyal desteğe kapatmakta ve artan içe çekilme ile daha fazla yalnızlaşmaktadırlar.

Hayatın neredeyse tamamı üzerinde etkisi olan benlik saygısı, bireylerin içinde bulunduğu gruplardan, yaşamda alacağı sorumluluklara ve zorluklarla baş etme becerilerine kadar pek çok şeyi etkilemektedir. Yalnız bireylerin gruplara dahil olmada, sorumluluk almada ve birçok beceriyi geliştirmede sahip oldukları bu dezavantaj göz önünde bulundurulduğunda benlik saygılarının düşük olması beklenen bir sonuçtur. Benlik saygısı düşük olan bireylerin daha yoğun yalnızlık yaşamaları öngörülen bir sonuçtur (Saks ve Krupat, 1988; Crick ve Ladd, 1993).

Araştırma bulgularından edinilen sonuçlara göre, ruh sağlığını tehdit eden önemli bir risk faktörü olan yalnızlık, yaşamın birçok alanıyla bağlantılı olan önemli değişkenlerle ilişkilidir. Genel olarak elde edilen sonuçların ilgili alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Ancak yapılan araştırmanın yalnızlığı yordamada algılanan sosyal destek, utangaçlık ve benlik saygısını birlikte ele alarak incelemesinin yalnızlığı anlamada ve açıklamada yeni sonuçlar sunması itibariyle önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile ortaya konulan modelin bireylerin



kendilerini yalnız hissetme sürecini etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesi ve alanyazındaki boşlukları doldurması açısından önemli bulgular sunulmaktadır.

Yapılan analiz sonucunda bireylerin yalnızlık hissetme durumlarının tahmini sosyal destek, utangaçlık ve benlik saygısı değişkenleri sürece katıldığında daha yüksek olasılıkla tahmin edilebilmektedir. Bu durum yalnızlığın tahmin edilmesi sürecinde algılanan sosyal destek, utangaçlık ve benlik saygısının önemli bir değişken olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmanın sonuçları, psikolojik danışmanlar, eğitimciler, anne babalar ve araştırmacılar için önemlidir. Elde edilen bulgular yalnızlığı yordamada ele alınan sosyal destek, utangaçlık ve benlik saygısı değişkenlerinin bireylerin yalnızlıklarını açıklamadaki gücünü göstermesinin yanı sıra okulların ve üniversitelerin psikolojik danışma birimleri tarafından bireylerin yalnızlıklarını azaltmak amacıyla düzenlenebilecek programların yapılandırılmalarına da katkı sağlayabilir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre; benlik saygısı ve sosyal destek ile yalnızlık arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Araştırma bulguları incelendiğinde bireylerin benlik saygısı ve sosyal destek düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir. Bu sonuçlarda benlik saygısının etkisi sosyal desteğin etkisinden yüksektir. Bu açıdan bakıldığında görece daha içsel bir süreç olan benlik saygısının etkisinin dışsal bir süreç olan sosyal destekten yüksek olması anlamlıdır. Bu açıdan bireylerin yalnızlık duygularının ortadan kaldırılması sürecinde benlik saygısının artırılmasının sosyal destek algısının artırılmasından daha etkili olabileceği söylenebilir.

Diğer yandan elde edilen sonuçlara göre; utangaçlık bireylerin yalnızlıkları üzerinde artırıcı etkiye sahip bir değişkendir. Ancak bu etki sosyal destekle benzer düzeydedir. Özetle; bireylerin yalnızlık yaşama durumları üzerinde utangaçlığın önemli bir etkisi olsa da benlik saygısının sürece dahil edilmediği durumlarda bu etki zayıflayacaktır. Bu sebeple utangaçlığı azaltma ile ilgili planlanacak çalışmalarda benlik saygısının da etkili bir değişken olarak sürece dahil edilmesi ve göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Yapılan bu araştırmanın örneklem grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Farklı yaş ve özellikteki bireylerle yapılacak yeni çalışmalar



yalnızlığın anlaşılmasına ve önleyici çalışmaların planlanmasına katkı sunabilir. Aynı zamanda bu çalışmalar bireylerin algıladıkları sosyal destek, utangaçlık ve benlik saygısının yalnızlık üzerindeki etkisini daha kapsamlı görebilmek için farklı araştırma yöntemleriyle planlanabilir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada kullanılan değişkenlerin ilk kez bir arada ele alınması sebebiyle çalışmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artıracak farklı araştırma yöntemleriyle çalışmalar yapılabilir. Değişkenler arasındaki örüntülerin daha iyi anlaşılması için nitel görüşme teknikleri de sürece dahil edilerek boylamsal çalışmalar yürütülebilir.



Kaynakça

- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. Ankara: İmge Yayınları.
- Aksaraylı, M. ve Saygın, Ö. (2011). Algılanan hizmet kalitesi ve lojistik regresyon analizi ile hizmet tercihinin etkisinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 21-37.
- Aktaş, H. ve Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 85-100.
- Amico, K.R., Bruch, M.A. & Haese, RveSturmer., P.J. (2003). Trait shyness actual-ought self –discrepancy and discomfort in social interaction. *Personality and Individual Differences*, 36(7), 1597-1610.
- Ashe, D. D. & McCutcheon, L. E. (2001). Shyness, loneliness, and attitude toward celebrities. *Current Research in Social Psychology*, 6(9), 124-133.
- Atli, A., Keldal, G. ve Sonar, O. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yabancılaşma ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki/The Relationship Between The Levels Of University Students'alienation And Loneliness. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 149-160.
- Aytekin, A. ve Tunalı, D. (2017). Öyp Araştırma Görevlilerinin Yaşam Doyumlarının İkili Lojistik Regresyon Analizi ile İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(1), 247-270.
- Burger, J. M. (1995). Individual differences in preference for solitude. *Journal of Research in Personality*, 29(1), 85-10
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carducci, B. & Zimbardo, P. G. (1995, November 1). *The cost of shyness*. *Psychology today*. 30.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
<https://www.psychologytoday.com/us/articles/199511/the-cost-shyness>
- Carducci, B. J. (2000). Shyness: The new solution. *Psychology Today*, 33(1), 38-46.



- Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (1990). Shyness as a personality trait. W. Ray Crozier (Ed.), *Shyness and embarrassment Perspectives from social psychology* içinde. (315-337). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. N., Hammen, C., Henry, R. M. & Daley, S. E. (2004). Effects of stress and social support on recurrence in bipolar disorder. *Journal of affective disorders*, 82(1), 143-147.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American psychologist*, 59(8), 676-684.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: W.H. Freeman.
- Copel, L. C. (1988). Loneliness: A conceptual model. *J Psychosoc Nurs Ment Health*, 26(1), 14-19.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental psychology*, 29(2), 244-254.
- Crozier, W. R. (2001). Shyness, self-perception, and reticence. *Self-perception: International perspectives on individual differences*, 2, 53-76.
- Çeçen, A. R. (2007). The Turkish short version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S): Initial development and validation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(6), 717-734.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumunu ve algılanan sosyal destek düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları. [Multivariate Statistics SPSS and Lisrel Applications for Social Sciences]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.



- Dahlberg, K. (2007). *The enigmatic phenomenon of loneliness. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(4), 195-207.
- De Jong Gierveld, J. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, 8(1), 73-80.
- De Jong-Gierveld, J. ve Raadschelders, J. (1982). *Types of loneliness*. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness* (pp. 105-119). New York: Wiley.
- Debarbieux, B. (2009). Preface. Mountain regions as referents for collective action. *Journal of Alpine Research | Revue de géographie alpine*, (97-2), 11-18.
- Deniz, M., Hamarta, E. ve Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 19-32.
- Duru, E. (2008). Uyum zorluklarını yordamada yalnızlık, sosyal destek ve sosyal bağlılık arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 833-856.
- Duru, E. (2016). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 13-24.
- Eker, D. ve Akar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10, 45-55.
- Eldeleklioğlu, J. ve Vural, M. (2013). Predictive effects of academic achievement, internet use duration, loneliness and shyness on internet addiction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 141-152.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim Online (elektronik)*, 8(3), 809-819.
- Fry, P. S. & Debats, D. L. (2002). Self-efficacy beliefs as predictors of loneliness and psychological distress in older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 55(3), 233-269.
- Gard, C. (2000). How to overcome shyness. *Current Health*, 2(27), 28-30.



- Gençal-Yazıcı, S. (2015). *Evli ve bekar yetişkinlerin genel öz-yeterlik ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güloğlu, B., ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 17-22.
- Hawkey, L. C. & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of behavioral medicine*, 40(2), 218-227.
- Helm, P. J., Jimenez, T., Bultmann, M., Lifshin, U., Greenberg, J. & Arndt, J. (2020). Existential isolation, loneliness, and attachment in young adults. *Personality and Individual Differences*, 159, 109890.
- Henderson, L. & Zimbardo, P. (1998). Trouble in river city: shame and anger in chronic shyness. *In American Psychological Association 106th National Conference*.
- Iranmanesh, M., Foroughi, B., Nikbin, D. & Hyun, S. S. (2019). Shyness, self-esteem, and loneliness as causes of FA: The moderating effect of low self-control. *Current Psychology*, 1-12.
- Işın, S.A. (2015). *Akademik başarı düzeyi yüksek olan ergenlerin benlik saygısı ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jones, W.H., Freeman, J.E. & Goswick, R.A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of Personality*, 49(1), 27-48.
- Kalliopuska, M. (1986). Empathy and the experiencing of loneliness. *Psychological Reports*, 59(3), 1052-1054.
- Kılıç, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.



- Kim, H. S., Sherman, D. K. & Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American psychologist*, 63(6), 518.
- Knox, D., Vail-Smith, K. & Zusman, M. (2007). The Lonely College Male. *International Journal of Men's Health*, 6(3), 273-279.
- Kocayörük, E., ve Şimşek, Ö. F. (2009). Ergenlerde Anne-Baba Bağlanması ile İyi Oluş İlişkisinde Benlik Saygısının Aracılık Etkisi, I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi, 1-3 Eylül 2009; Çanakkale.
- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Usta, H. G. (2016). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin lojistik yordayıcılık. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 301-321.
- Lamm, H. & Stephan, E. (1987). Loneliness among German university students: Some correlates. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 15(2), 161-164.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L. ve Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55, 308-315.
- Maroldo, G. K. (1981). Shyness and loneliness among college men and women. *Psychological Reports*, 48(3), 885-886.
- McGinty, E. E., Presskreischer, R., Han, H. & Barry, C. L. (2020). Psychological distress and loneliness reported by US adults in 2018 and April 2020. *Jama*, 324(1), 93-94.



- Medora, N. P. & Woodward, J. C. (1991). Factors associated with loneliness among alcoholics in rehabilitation centers. *The Journal of social psychology, 131*(6), 769-779.
- Nowland, R., Necka, E. A. & Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and social internet use: pathways to reconnection in a digital world?. *Perspectives on Psychological Science, 13*(1), 70-87.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlı internet kullanımını, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 281-292.
- Özdemir, H. ve Tatar, A. (2019). Genç Yetişkinlerde Yalnızlığın Yordayıcıları: Depresyon, Kaygı, Sosyal Destek, Duygusal Zekâ. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 1*(2), 93-101.
- Park, K. O. (2007). Social support for stress prevention in hospital settings. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health, 127*(6), 260-264.
- Parlar, H. ve Gençal Yazıcı, S. (2016). Evli ve Bekar Yetişkinlerin Genel Öz-Yeterlik ve Benlik Saygılarının İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Ünivertesı Sosyal Bilimler Dergisi, 31*(1), 207-247.
- Perlman, D. & Peplau, L. A. (1982). *Theoretical approaches to loneliness*. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness* (pp. 123-134). New York: Wiley.
- Perlman, D. & Peplau, L. A. (1984). *Loneliness research: A survey of empirical findings*. In L. A. Peplau & S. E. Goldston (Eds.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (pp 13-46). DHHS Publication No. (ADM) 84-1312. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Perlman, D., Peplau, L. A., & Goldston, S. E. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness, 13-46.
- Pilkonis, P. A. (1977). The behavioral consequences of shyness 1. *Journal of personality, 45*(4), 596-611.



- Razı, G. S., Kuzu, A., Yıldız, A. N., Ocakçı, A. F. ve Arifoğlu, B. Ç. (2009). Çalışan gençlerde benlik saygısı, iletişim becerileri ve stresle baş etme. *Türk Silahlı Kuvvetleri, Koruyucu Hekimlik Dergisi* 8(1), 17-26.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent: Self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rubin, K. H., Lemare, L. J. ve Lollis, S. (1998). Social withdrawal in adolescents. *Adolescent development*, 63, 350-365.
- Russell, D. (1982). *The measurement of loneliness*. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 81-104). Chichester: Wiley Interscience.
- Russell, D., Peplau, L. A. & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472-480.
- Russell, D., Peplau, L. A. & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of personality assessment*, 42(3), 290-294.
- Saks, M. J. & Krupat, E. (1988). *Social psychology and its applications*. New York: Harper & Row.
- Schoenmakers, E. C., van Tilburg, T. G. & Fokkema, T. (2012). Coping with loneliness: what do older adults suggest. *Aging ve Mental Health*, 16(3), 353-360.
- Schultz Jr, N. R. & Moore, D. (1986). The loneliness experience of college students: Sex differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(1), 111-119.
- Segrin, C. & Passalacqua, S. A. (2010). Functions of loneliness, social support, health behaviors, and stress in association with poor health. *Health communication*, 25(4), 312-322.
- Serinkan, C. ve Bardakçı, A. (2007). Pamukkale Üniversitesi'nde Çalışan Öğretim Elemanlarının İş Tatminlerine İlişkin Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 152-163.



- Smith, M. J., Theeke, L., Culp, S., Clark, K. ve Pinto, S. (2014). Psychosocial variables and self-rated health in young adult obese women. *Applied Nursing Research*, 27(1), 67-71.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52(1), 83-110.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Süel, N. ve Ünlü, H. (2019). Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek: Beden Eğitimi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 106-123.
- Şenel, S. ve Alatlı, B. (2014). Lojistik regresyon analizinin kullanıldığı makaleler üzerine bir inceleme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 35-52.
- Taşpınar, A. (2015). *Gebelikte benlik saygısı ve beden imajı ile ilişkili özellikler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Theeke, L. A. (2010). Sociodemographic and health-related risks for loneliness and outcome differences by loneliness status in a sample of US older adults. *Research in Gerontological Nursing*, 3(2), 113-125.
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. New Haven: Yale University Press.
- Ünüvar, A. (2003). *The effect of formal various perceived social support on the self-esteem and problem solving abilities of high school students at the age of fifteen to eighteen*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Scholte, R. H., Engels, R. C. & Goossens, L. (2013). Low self-esteem as a risk factor for loneliness in adolescence: Perceived-but not actual-social acceptance as an underlying mechanism. *Journal of abnormal child psychology*, 41(7), 1067-1081.
- Voltan-Acar, N. (2018). *Grupla psikolojik danışma: İlke ve teknikleri*. Nobel Yayın.



- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Massachusetts: The MIT Press.
- Wiseman, H., Maysel, O. & Sharabany, R. (2006). Why are they lonely? Perceived quality of early relationships with parents, attachment, personality predispositions and loneliness in first-year university students. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 237-248.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, M.F. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Açıklamaya Yönelik Model Sınaması: Utangaçlık, Benlik Saygısı, Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Desteğin Etkileri* (Yayımlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik Çağı (6. Basım)*. Özgür Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yüksel, G. (2002). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 37-57.
- Zhao, J., Kong, F. & Wang, Y. (2013). The role of social support and self-esteem in the relationship between shyness and loneliness. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 577-581.
- Zimbardo, P. G. (1990). *Shyness: What it is, what to do about it*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of the Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 55, 610-617.

Summary

Loneliness is an unpleasant and disturbing emotional state arising from the difference between the social network and interaction that the individual wants to have and the social network and interaction that he/she has (Pepleu & Perlman, 1984). Loneliness, which expresses a qualitative or quantitative deficiency in an individual's social relations network, can also be explained as a phenomenon that threatens physical and mental health (Pepleu & Perlman, 1981). Although there are studies in the literature pointing to the positive aspects of loneliness, loneliness has recently considered to be a more negative emotion (Dahlberg, 2007; Dahlberg, 2007; DeJong-Gierveld, 1998; Peplau & Perlman, 1982; Schoenmakers, van Tilburg & Fokkema, 2012).

Lonely individuals often have poor social networking. Therefore, loneliness, which brings with it a poor form of communication, is the deprivation of close social relations of individuals or the inability to meet the intimacy, emotionality and sincerity needs of the individual within the existing social network (Weis, 1973). The fact that lonely individuals are deprived of close social relationships is related to their perceived social support (Copel, 1988). Perceived social support refers to a cognitive process for the individual to evaluate the social support he/she receives from his/her environment (Yılmaz, 2018). On the other hand, social support is defined as an important factor that facilitates the individual to cope with stressful situations in life and protects him /her from the destructive effects of stress (Uchino, 2004; Yılmaz, 2018). However, studies emphasize that perceived social support rather than social support determines the function and role of social support in individuals lives (Yılmaz, 2018). In other words, the individual who perceives that social support resources are high and satisfying can cope with the difficulties he/she encounters more easily and find himself/herself stronger in overcoming obstacles (Çivildağ, 2011; Ünüvar, 2003). Increasing social support is an important factor in reducing the loneliness of individuals and increasing their ability to cope with loneliness.

It is known that loneliness, which is thought to be related to the perceived social support system, is a multidimensional concept and is affected by multiple variables (De Jong-Gierveld, 1998). It is thought that personality traits such as shyness and self-esteem are among these variables (Mahon, et. al., 2006). Shyness, as a personality trait



associated with loneliness in the literature; can be defined as a factor that causes individuals to experience intense shyness and difficulty in socializing in the social environments they are involved in for the first time. Shy individuals have difficulty opening up to others and developing social interaction (Ashe & McCutcheona, 2001). At the same time, shyness causes individuals to be unable to develop communication in which they can express their feelings and thoughts (Kalliopuska,1986). Therefore, it can be said that shyness makes it difficult for individuals to enjoy new relationships, prevents them from developing friendships and expressing their thoughts clearly (Pilkonis, 1977; Zimbardo, 1990). It is known that these situations strengthen the loneliness of individuals (Yüksel, 2002). Therefore, it is thought that shy individuals experience more intense loneliness compared to non-shy individuals.

On the other hand, self-esteem as a personality trait is an important concept that interacts with loneliness. Self-esteem is generally related to the extent to which an individual perceives and evaluates himself/herself as important, sufficient, and successful (Coopersmith, 1967). According to the definition made by Rosenberg (1965); self-esteem refers to an individual's positive and negative evaluation of himself/herself. Individuals who evaluate themselves positively have high self-esteem, while those who evaluate themselves negatively have low self-esteem (Rosenberg, 1965). It is known that individuals with low self-esteem are less satisfied with themselves, have difficulty in accepting themselves, feel externally controlled, alienated, and tend to see themselves as inadequate compared to those with high self-esteem (Gençal-Yazıcı, 2016; Taşpınar, 2015; Razi, Kuzu, Yıldız, Ocağcı & Arifoğlu, 2009; Işın, 2015; Yörükoğlu, 1990; Yavuzer, 2003). In parallel, it is known that lonely individuals find themselves inadequate in their social skills and sense of self and define themselves as externally controlled and alienated from society (Jones, Freeman & Goswick, 1981). It is believed that loneliness associated with negative self-evaluation causes individuals to perceive themselves negatively (Schultz & Moore, 1986).

As can be understood from the theoretical framework explained, loneliness is an important issue that interacts with many areas of individuals' lives. For this reason, it is thought that it is necessary to understand the variables that are important in determining loneliness. With this study, it was aimed to examine the role of perceived



social support, shyness, and self-esteem as predictors of loneliness. Accordingly, data were collected from 347 university students using the UCLA Loneliness Scale, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), the Shyness Scale, and the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). In the analysis of research data, Binary Logistic Regression Analysis was used. The main purpose of this analysis is to predict which group an individual belongs to. In this analysis method, an equation is tried to be obtained to determine which group the participant in the independent variable is a member of, by looking at the effect of the dependent variables.

As a result of the analysis, the individuals' feeling of loneliness was estimated correctly at the level of 71.2%. In the case of proportional estimation only, this rate is 58.3%. This means that perceived social support, shyness, and self-esteem are important variables in the estimation of loneliness.

It is seen that the results obtained in general overlap with the results of the research in the relevant literature. However, it is seen that the analysis of the research by considering the perceived social support, shyness, and self-esteem together in predicting loneliness is important as it offers new results in understanding and explaining loneliness. The results are discussed in the light of the literature.

GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMADA LİDERİN ÖZ FARKINDALIĞININ ÖNEMİ

DERLEME MAKALESİ

Güldener ALBAYRAK¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Niğde, Türkiye, guldeneralbayrak@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4326-7341

Geliş Tarihi: 30.06.2021 **Kabul Tarihi:** 10.02.2022

Öz: Son yıllarda özellikle psikolojik danışma alanında bireyin kendini bilmesinin önemi daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Öz farkındalık da “kendini bilme” yolculuğunda kazanılması ve geliştirilmesi gereken önemli bir kavram olmuştur. Grupla psikolojik danışma oturumlarında üyeler, bu kavramı geliştirmeleri için cesaretlendirilirken, grup liderinin öz farkındalık düzeyini hâlihazırda geliştirmesi beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde psikolojik danışmada öz farkındalığın üzerinde durulmasını gerektiren birçok neden ortaya konmuştur. Bu çalışmanın amacı, grupla psikolojik danışmada liderin öz farkındalığının, grup yönetimi ve grup süreci üzerindeki önemini ortaya koymaktır. Bu kapsamda grupla psikolojik danışma, grup lideri, öz farkındalık gibi kavramlar açıklanmış, öz farkındalığa sahip bir liderin grup süreci üzerindeki etkileri ve sınırlılıkları tartışılmış, bu niteliğin nasıl arttırılabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonunda grup liderinin öz farkındalığa sahip olmasının grup yönetimine ve sürecine olumlu bir katkısının olduğu söylenebilir. Bu araştırma, derleme bir çalışma olup alanyazında var olan bilgilerin incelenerek ve irdelenerek birtakım çıkarımlarda bulunan, bu konudaki öncü çalışmalardan biri olmuştur.



Anahtar Kelimeler: Grupla psikolojik danışma, grup lideri, öz farkındalık.

Bu makaleyi şu şekilde alıntıluyun: Albayrak, G. (2022). Grupla Psikolojik Danışmada Liderin Öz Farkındalığının Önemi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 155-176.



THE IMPORTANCE OF LEADERS' SELF-AWARENESS IN GROUP PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Abstract: In recent years, the importance of self-knowledge has gained more importance, especially in the field of psychological counseling. The concept of self-awareness has also been an important concept that needs to be acquired and developed in the journey of “self-knowledge”. In group counseling sessions, members are encouraged to develop this concept, while the group leader is expected to have already developed their level of self-awareness. When the literature is examined, many reasons have been revealed that require special emphasis on self-awareness in psychological counseling. The aim of this study is to reveal the importance of the leader's self-awareness on group management and group process in group counseling. In this context, concepts such as group counseling, group leader, and self-awareness are explained, the effects and limitations of a leader with self-awareness on the group process are discussed, and suggestions are put forward on how to increase this quality. As a result, it can be mentioned that the group leader's self-awareness has a positive contribution to the group management and process. This research is a compilation study and is one of the pioneering studies in which the literature is reviewed and inferences are made on the subject.

Keywords: Group counseling, group leader, self-awareness.

Cite this article as: Albayrak, G. (2022). The Importance of Leaders' Self-Awareness in Group Psychological Counseling. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal* 2(3), 155-176.



Giriş

Grupla psikolojik danışma uygulamaları, üyelerin içsel güçlerini keşfetmelerine ve gelişimlerine engel olan duruma yapıcı bir şekilde müdahale etmelerine ve hem o anda hem de gelecekte ortaya çıkacak sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli kişilerarası ilişki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir uygulamadır (Çakır, 2019). Ancak aynı zamanda yetkin bir liderlik ve gerekli çalışmaların titizlikle yapılmasını gerektiren bir psikolojik danışma biçimidir (Koydemir, 2019). Grupla psikolojik danışmada 8-12 kişi arasında değişen danışan ile ortalama iki saatlik oturumlar yapılmakta; danışanların problemlerle baş edebilmeleri ve yaşama uyum sağlamaları konusunda destek vermeye odaklanan grup ortamında danışmanlık hizmeti sunulmaktadır. Psikolojik danışmanların temel işlevlerinden birisidir (Yayla ve İkiz, 2017).

Grupla psikolojik danışma lideri, üyelerin başkaları tarafından reddedilme ya da kötü bir tepki alma korkusu yaşamaksızın sorunları hakkında rahatça konuşabilecekleri bir grup ortamı sağlamakla yükümlüdür. Bunu gerçekleştirmek için lider, üyeleri birbirine yardım etmeleri yönünde teşvik eder, üyeler arasındaki iletişimi kolaylaştırır, gerektiğinde üyeleri korur (Çakır, 2019). Böyle bir grup ortamını sağlayabilmesi için grup liderinin birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Grup lideri, bir psikolojik danışma grubunu yöneten, gerekli eğitim ve donanıma sahip uzmanlar için kullanılan bir terimdir. Gruplardaki psikolojik danışmanlar için “lider” tanımının kullanılması, sahip olduğu bilgi ve beceriler sayesinde grubu başlatıp ona yön veren ve üyelere yardım etmek için profesyonel özelliklerini kullanan kişi olmasından kaynaklanmaktadır. Lider, aynı zamanda üyelerin yararı için gerekli yerlerde gerekli müdahaleleri yapan kişidir (Koydemir, 2019).

Corey (2005), etkili psikolojik danışmanların güçlü bir kişilik yapısının olduğunu ve kendilerini olduğu gibi kabul etmeleri gerektiğini söyler. Buna göre; kim olduklarını, sınırlarını bilirler. Kendilerini değerli bulur ve kendilerine saygı duyarlar. Kendilerini geliştirmek adına istek, cesaret ve çaba gösterirler. Hayatlarını şekillendirecek tercihler yaparlar. Kendileri, diğerleri ve dünya ile ilgili verdikleri kararların farkındadırlar. Maskelerin ardına sığınmaz, olduklarından farklı görünmezler. Kendi güçlü olmayan yönlerini ve çelişkilerini ciddiye almadan, gülümseyerek,



kendilerini eleştirmeyi ihmal etmezler. Hatalarını kabul etme yoluna giderler. İçinde buldukları kültürün kendileri üzerinde nasıl etkiler yarattığının farkındadırlar. Seligman ve Reichenberg (2019), etkili terapistlerin, hatalarını ve sınırlılıklarını kabul ettiklerini, duygusal anlamda istikrarlı olduklarını, kendilerini tanıdıklarını, kendilerine ve başkalarına karşı içgörüyü sahip olduklarını söylemektedir.

Etkili psikolojik danışman farklı danışanlar karşısında kaynaklarını, gücünü ve hak edilmemiş ayrıcalığını paylaşmayı vaat eder. Bu becerilerin gerçek karakteristik özelliği psikolojik danışmanın kuramsal yaklaşımı ile belirlenmesine rağmen, etkili psikolojik danışmanların bunlara sahip olduğu ve etkisiz psikolojik danışmanlarına bunlara sahip olmadığı inkâr edilemez (Cormier ve Hackney, 2014). Görüldüğü üzere grupta psikolojik danışma uygulaması liderinin kendini bilmesi, özelliklerinin farkında olması, eksik kalan yönlerini geliştirmeye çalışması ve daha donanımlı bir birey hâline gelmesi, grupta psikolojik danışma sürecinde etkili bir lider olabilmesi için temel bir unsurdur. Bu araştırmada, grupta psikolojik danışmada liderin öz farkındalığının, grup yönetimi ve grup süreci üzerindeki öneminin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu noktada liderin öz farkındalık düzeyini geliştirmeye çalışmasının, her açıdan sürece büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın devamında grup liderinin öz farkındalığı ile ilgili derlenmiş çalışmalara yer verilecektir.

Öz Farkındalık

MÖ 4. yüzyılda yapılan ve Apollon'a adanan Delf Tapınağında Pythagorasi'nin "Kendini Bil" sözü yazar, Yunus Emre'nin "İlim ilim bilmektir, / İlim kendin bilmektir, / Sen kendini bilmezsen, / Ya nice okumaktır!" dörtlüğü, Stefan Zweig'in "İçindeki insanı anlayan, tüm insanlığı anlamaya başlar" özdeyişi gibi özlü ifadelerde farklı kültürlerde ve zamanlarda, insanın kendini bilme ve tanınmasının önemi sürekli olarak dile getirilmiş ve vurgulanmıştır. Kendini bilme ve tanıma, insanın kendinin farkında olmasından geçer. Tarih boyunca da Budizm, Yunan felsefesi, Varoluşçu ve Hümanist akımlar ile çeşitli felsefi ve psikolojik görüşlerde farkındalığın önemi vurgulanmıştır.

Farkındalık, dikkatin anlık yaşantılara odaklanmasını ve içsel deneyimlerin gözlemlenmesini içeren bir zihin ve beden pratiğidir. Farkındalık "Şu anda ne yaşıyorum?" sorusuna, kişinin kendi düşünce, duygu ve bedenini gözlemlemesi yoluyla



verdiği cevaptır. Bu bakımdan farkındalık, dikkatin şimdiki ana odaklanması ve şu anda ne hissediyoruz, ne düşünüyoruz, ne görüyoruz, ne duyuyoruz, bedenimizde neler hissediyoruz sorularına odaklanmamız şeklinde ifade edilebilir (Demir, 2014). Farkındalık bileşeni, kişinin güdülerinin, duygularının, arzularının ve kendisiyle ilgili bilişlerinin farkında olması ve bunlara güvenmesi anlamına gelir. Kişinin güçlü ve zayıf yönleriyle kişilik özelliklerinin ve duygularının farkında olmasını içerir, ancak bunlarla sınırlı değildir. Bu bileşenin bir başka yönü, kişinin doğasında var olan kutuplaşmanın farkında olmasıdır ya da Perls, Hefferline ve Goodman'ın (1951/1965, aktaran; Kernis, 2003) belirttiği gibi, kişinin kişiliğinde hem "şekil" in hem de "zemin" in farkında olmasıdır. Perls ve meslektaşlarının görüşüne göre, insanlar sadece erkeksi veya kadınsı, dışa dönük veya içe dönük, baskın veya itaatkâr vb. değildir. Aksine, bireyler daha fazla özgünlükleştikçe, her iki yönünün olmasına rağmen, bu ikiliklerin bir yönü diğerine göre daha baskın hâle gelir. Bu durum çok yönlülüğün farkında olduğu anlamına gelir ve bu farkındalığı başkalarıyla ve çevreleriyle olan etkileşimlerinde kullanır (Kernis, 2003).

Bireyin kendine dönük farkındalığı ile ilgili olarak öz farkındalık kavramının ilişkili olduğu söylenebilir. Goleman (2019) ortaya koyduğu duygusal zekâ modelinde, kişisel yeterlilikler (yetkinlikler) boyutunda bu kavramı tanımlamıştır. Öz farkındalık, duygusal zekânın ilk unsurudur. Öz farkındalık, bireyin duygularının, güçlü yanlarının, ihtiyaç ve güdülerinin bilinci içinde olmasıdır. Öz farkındalığı yüksek bir birey, kendini gereksiz yere eleştirmeyi ve boş hayallere kapılmaz. Bunun yerine hem kendine hem de başkalarına karşı dürüst olmayı tercih eder. Hatton Bowers, Amini Virmani, Nathans, Walsh, Buell, Lanzon vd. (2021), içsel ve dışsal deneyimlerimizi, bu deneyimlerin bizdeki yansımaları, ihtiyaçlarımızı belirleyerek onlarla ilgilenmeye sürekli olarak dikkat etme sürecini öz farkındalık şeklinde tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ becerileri içinde yer alan öz farkındalık; insanın güçlü ve zayıf yanlarını, kendini motive eden şeyleri, değerlerini ve bunların diğer insanlar üzerindeki etkisini bilmesidir (Eurich, 2019). Öz farkındalık terimi, ergenlerin benlik imajının inşasını kolaylaştıran kişisel özelliklerin (duygular, yetenekler, inançlar, motivasyonlar vb.) keşfedilmesini ve yapılandırılmasını içerir (Enache ve Matei, 2017).



Öz farkındalık, bireylerin yaşam süreçlerini gereği gibi değerlendirebilmesini ya da yaşamı gerçekçi bir bakış açısı ile görebilmesini olanaklı kılan önemli bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda öz farkındalık; bireyin yaşadığı sıkıntılarının farkında olmasını, problemlerini göz ardı etmemesini, yetersizliklerini ve başarısızlıklarını yargılamadan ele alabilecek bir anlayış geliştirebilmesini ve tüm yaşam olaylarını deneyimlerinin bir parçası olarak görebilmesini olanaklı kılmaktadır. Öz farkındalık sayesinde birey; sadece o ana odaklandığı için kendisini enerjik hissetmekte, yaşadıklarından keyif almakta ve yaşamında olan biten her şeyin daha fazla farkında olmaktadır. Bu nedenle de öz farkındalık; bireyin koşullandırmaların dışında yer alarak, olan biteni olduğu gibi ya da objektif bir şekilde değerlendirebilmesini olanaklı kılmaktadır (Kaya, 2019).

Öz farkındalık sahibi insan, özgüveninden de anlaşılabilir. Becerilerinin farkında olan kişinin, verilen görev yüzünden gerilip başarısızlığa teslim olma olasılığı düşüktür. Ne zaman yardım istemesi gerektiğini bilir. Aldığı risklerde hesaplıdır. Tek başına altından kalkamayacağını bildiği işlere girişmez. Güçlü yanlarını ön plana çıkarır. Öz farkındalık düzeyi yüksek kişi duygularının kendini, başkalarını ve işteki performansını nasıl etkilediğini bilir. Kişinin değer ve hedeflerinin bilincinde olmasını da sağlar. Ne yöne gitmekte olduğunu ve o yöne ne için gittiğini bilir. Öz farkındalığı olan kişinin kararları ise değerleriyle uyumludur; bunun sonucunda da yaptığı işin kendine enerji verdiğini hisseder. Öz farkındalık, insana dürüstlük ve kendini gerçekçi şekilde değerlendirme becerisi kazandırır. Öz farkındalığı olan insanlar hatasını dürüstçe kabullenecek ve genellikle hikâyesini gülümseyerek anlatacaktır. Öz farkındalığın göstergelerinden biri de kişinin kendisiyle dalga geçebilmesidir. Öz farkındalığı olan insanlar zayıf ve güçlü yanlarını bilir ve bunları çekinmeden ifade edebilir. Yapıcı eleştirileri dinlemeye hazır hâldedirler. Öz farkındalık düzeyi düşük kişi ise, tam tersine kendini geliştirmesi gerektiğine dair mesajı bir tehdit ya da başarısızlık işareti olarak değerlendirir (Goleman, 2019).

Öz farkındalık, kişinin hem güçlü hem de zayıf yönlerinin yanı sıra benliğin çok yönlü doğasının farkındalığını da kapsar. Öz farkındalık çoğu zaman dış olaylar tarafından tetiklenen, kişinin kendine özgü değerleri, kimliği, duyguları, hedefleri, bilgisi, yetenekleri ve/veya yetenekleri üzerinde düşünmeye başladığı bir süreçtir



(Gardner, Avolio, Luthans, May, Walumbwa, 2005). Öz farkındalık, kişinin kendi değerlerinin, inançlarının, davranışlarının, bilgisine sahip olmayı gerektirir. Kendin olma kavramına denk düşer (Keser ve Kocabaş, 2014).

Öz farkındalık ile ilgili Koç Aslan, Karabacak, Hara, Çetin, Şahin'in (2019) yürüttükleri bir araştırmada, hemşirelere uygulanan öz farkındalık çalışmalarının kısa ve uzun dönemde; kendini geliştirme, kişileri yönlendirme ve başarı elde etme konularında etkili olduğunu söylemektedir. Başka bir araştırmada, bilişsel davranışçılığın ağırlıkta olduğu farkındalık yaratmaya yönelik grupla psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin öz farkındalıkları, bilişsel yapıları, duygu düzenlemeleri ve ilişkileri araştırılmıştır. Sonuçlar, programın öz farkındalık, otomatik düşünceler ve duygu düzenleme üzerinde anlamlı olduğunu göstermiştir (Erden, 2015).

Gülüm (2016), incelediği çalışmalarda, farkındalık odaklı eğitim ve uygulamaların, ruh sağlığı çalışanlarının mesleki yaşamında etkisi olduğunu söylemektedir. Oturum sırasında (anda olma ve zorlayıcı oturumla başa çıkabilmek gibi), oturum dışında (kuramsal değişimler, oturumlar arasında rahatlayabilme gibi) etkilerinin sürdüğünü söylemektedir. Özellikle anda olma ve ilişki kurma, danışanın ve danışma sürecinin farkında olma, kişisel farkındalığının danışan için avantaj sağlaması ve oturum içeriğiyle başa çıkma gibi konularda etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Öz farkındalık ile ilgili araştırmalardan da görüleceği üzere, bir psikolojik danışmanın öz farkındalığa sahip olması danışanlarına yararlı olabilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Grup Liderinin Öz Farkındalığa Sahip Olmasının Önemi

Farkındalık, her insanın yaşam yolculuğundaki deneyiminin bir diğerine benzemediğinin, kişinin dünyada benzersiz olduğu gerçeğinin anlaşılmasını sağlar. Bu bir başınalığın kalitesi, yalnızlığa ve soyutlanmaya yol açabilir. Danışanlar bu güçlü soyutlanma duygusunu hissettiklerinde, birincil terapötik hedef, kendilerinin ve benzersizliklerinin daha fazla farkına varmalarına yardımcı olmaktır. Artan benlik farkındalığı, yaşamların yalnızlığıyla, daha fazla sorumlulukla, seçeneklere daha fazla açık olmakla ve daha zengin varoluşsal yaşamla yüzleşmek için daha fazla cesaretlendirir. Kendinin farkında olmama, üretken ve etkin bir yaşam tarzı yerine edilgin ve tepkisel davranışa yol açar (Doyle, 1998). Sonuç olarak öz farkındalık



sayesinde bireyler; anlama, algılama, tanıma ve hatırlama gibi bilişsel süreçlerinin farkında olabilmekte ve bu süreçleri koordine edebilmektedirler (Kaya, 2019). Bu durum psikolojik danışmanlar için de geçerlidir.

Grup Çalışması Uzmanlar Derneği (1989), yayınladığı etik ilkelerde bu konuya dikkat çekmiş ve konunun önemini vurgulamıştır. Buna göre; grup danışmanları kendi değerleriyle ve ihtiyaçlarıyla ilgili olarak bir farkındalık geliştirir, yapacağı müdahalelerde bunların olası etkilerinin farkındadır, kişisel ve profesyonel ihtiyaçlarını üyelerle karşılamazlar, grubu kendi terapileri için kullanmaktan kaçınırlar. Psikolojik danışmanların etik ilkeler çerçevesinde hizmet verebilmesi için değer ve ihtiyaçlarının farkında olması şarttır.

Cormier ve Hackney (2014), çeşitli sorunlara ilişkin yardım alınan ortamlarda, psikolojik danışman özelliklerini ve becerilerini kapsayan ortak bir çekirdek yapı olduğunu söyler. Öz farkındalık ve anlama, açık görüşlülük ve esneklik, nesnellik, güvenilirlik, kişilerarası duyarlılık ve duygusal zekâ, merak ve özen gibi niteliklerin literatür tarafından da desteklendiğini belirtmişlerdir.

Etkili yardım veren biri çalışma ortamına bazı kişilik özellikleri getirir, bu olmadan danışan, yardım için zemin oluşturan uyumu gösteremeyecektir. Bu kişilik özellikleri, erdem, etkili karar verme, bilinçli farkındalık ya da sinirsel bütünleşme, psikolojik sağlamlık ve dayanıklılık ile kültürel bilgi ve duyarlılığı içerir (Cormier ve Hackney (2014). Öz farkındalık da bu özelliklerden biridir. Bir psikolojik danışmanın içgörü sahibi olması, danışmada etkili olabilmesi için doğru bir başlangıç noktasıdır. Bu nedenle, danışmanlar gereksinimlerinin (sevilme, saygı duyulma vb.), yardım etme konusunda isteklendiren etmenlerin (başkalarına yardım etmek ne bakımdan mutlu ediyor vb.), duygularının (mutluluk, öfke vb.), güçlü ve zayıf yanlarının, sınırlarının ve sorunlarla baş etme becerilerinin ayırımında olmalıdır (Hackney ve Cormier, 2008).

Grup sürecinde lidere destek olan unsurların başında, liderin öz farkındalık düzeyi bulunmaktadır. Öz farkındalığı yüksek bir lider, kendisini etkileyebilecek konuları önceden gerek süpervizyon ile gerekse terapötik bir süreçten geçerek irdelemiş, kabullenmiş, iç gözü ve daha sağlıklı bir bakış açısı kazanmıştır. Bu nedenle de grubu olumsuz etkileyebilecek bir durumun yaşanmasının söz konusu olmayacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışmanın, değerlerini, gereksinimlerini, davranış ve



deneyimlerini incelemesi, diğerlerine yardım etme çabasına açıklık getirecektir. Danışmanlar, sahip oldukları değerlerin özelliğinin, inançlarının ve standartlarının, danışmada nasıl bir işlev kazandığını bilmeli, objektifliklerini korumalı ve kendi değerlerini danışma ortamına yansıtmamalıdır. Bir psikolojik danışman, yalnızlık, güç, ölüm, cinsellik, anne-babalık vb. konularla yüzleşmeli ve çelişkilerinin farkında olmalıdır. Böylece bu çelişkilerin kendisini nasıl etkileyeceğinin bilinci ile danışanlarına daha sağlıklı bir şekilde yardım edebilir (Corey, 2005).

Liderin öz farkındalığı veya kişisel içgörüyü sahip olması, otantik liderliğin gelişimine katkıda bulunan kilit bir faktördür. Otantik liderler iç gözlem yoluyla kendilerine dair düşünerek; temel değerleri, kimlikleri, duyguları, güdeleri ve hedefleriyle ilgili olarak netlik ve uyum kazanırlar. Öz farkındalık kazanmak, kişinin iç dünyasına dönerek kendine dair düşünmesi, kendi varsayımlarını ve öz şemasını test ederek çevresindeki dünyaya dair bir çıkarımda bulunduğunu ve bunları anlamlandırdığını fark etmeye çalışmak anlamına gelir (Gardner vd. 2005).

Öznel açıdan farkındalık ve kendini kavrayabilme, psikolojik danışman ve danışan için oldukça güvenilir bir ortamın oluşmasında etkilidir. Psikolojik danışmanın kişisel açıdan farkındalık ve kavrayış konusunda eksik olması danışanın mesajlarını kişiselleştirmesine, söylediklerine aşırı tepki vermesine, savunucu biri tutum içinde olmasına ve davranmasına yol açabilir. Örnek olarak danışan, psikolojik danışmanın “kendisi için yararlı olup olmayacağını” sorgulayabilir. Bu durumda, psikolojik danışmanın, saygı görmek ve onaylanmak gereksinimi tehdit edilebilir, fakat danışman bu durumunu fark etmeyebilir. Dolayısıyla, psikolojik danışmanın, danışana yardım etmek yerine, kendi duygularına yönelmesi söz konusu olabilir. Danışman, hareketlerinden ve ses tonundan gözlenebilen savunucu bir tutum sergileyebilir (Hackney ve Cormier, 2008). Kabul edilebilir ve edilemez davranışlar konusundaki sınırlarını bilmeyen bir lider, üyelere ve sürece zarar verici tepkilerde bulunabilir. Grup sürecine zarar verebilir. Kendini kontrol edemeyen bir lider tarafından yönetilen grup, üyelere yarardan çok zarar verebilir. Her birey kendi çapında başarıya ulaşabilir veya bir gruba rehberlik edebilir fakat kendi farkındalığına sahip olan birey, duygu ve düşüncelerini kontrol altında tutarken, doğru karar alma süreçlerini kullanarak başkalarına daha etkin rehber olacaktır (Esentaş, 2015).



Kişisel farkındalık ve kavrayışın psikolojik danışma sürecinde önemli bir yeri vardır. Danışmanın olaylara daha nesnel bakmasını sağlar. Danışmanın kişilerarası ilişkilerinde, kendisiyle ilgili ihtiyaçlarını farkında olmadan yansıttığı durumlardan kaynaklanan) sorunları görmesini sağlar. Bunlardan birisi yansıtmadır. Duygularını ve ihtiyaçlarının farkında olmayan bir psikolojik danışman duygularını, danışana yansıtmaya meyilli gösterebilir ve bu durumun asıl sebebinin kendisi olduğunu göremeyebilir (Hackney ve Cormier, 2008). Psikolojik danışmanlar, çelişkilerinin, gereksinimlerinin, niteliklerinin ve sorumluluklarının farkında olmadıkları sürece, danışanları için orada bulunmak yerine, psikolojik danışma oturumlarını etik bir güçlük hâline getirecek şekilde, kendi amaçları için kullanıyor olabilirler. Farkındalıktan uzak psikolojik danışmanlar ne kendileri ne de danışanları için hiçbir yarar sağlamayacağı gibi danışanların gelgitler içinde bulunulan duygularının çok olumsuz sonuçlar vermesine neden olabilirler (Corey, 2005).

Öz farkındalık, etkili liderlikte başlıca unsurlarından biridir. Etkili liderler, genellikle kim olduklarına, onlar için neyin önemli olduğuna, sahip oldukları benzersiz yetenek ve sınırlılıklara, karar ve davranışlarına rehberlik eden değerlere dair bir kavrayışa sahiptir (Parsons, 1995).

Grup Liderinin Öz Farkındalığını Geliştirmesi

Psikolojik danışma eğitiminde süpervizyonun önemli bir yeri bulunmaktadır. Süpervizyon sürecinde kişinin kendisi ve psikolojik danışma sürecine etkisi konusunda farkındalık kazandırılmaya çalışılır. Bütünleşik Gelişimsel Süpervizyon Modelinde, (Stoltenberg, 1981; Stoltenberg ve Delworth, 1987) psikolojik danışman adayının öz farkındalık ve başkalarına ilişkin farkındalık, güdülenme ve özerklik kavramları üzerinden mesleki gelişimi ele alınır. Süreç sonunda adayın, bağımlılıktan özerkliğe doğru gelişi, sınırlılıklarının bilincine varması, öz farkındalığının artması ve bağımsız çalışacak düzeyde özerk hâle gelmesi hedeflenir. Aday, kişisel ve mesleki sorunlarla daha açık biçimde yüzleşebilmektedir. Ayırıştırıcı Modelde ise (Bernard, 1979), psikolojik danışman adayının kişisel ve duygusal yönlerini (örneğin psikolojik danışmada daha etkin ve yönlendirici rolleri üstlenebilme, direnç göstermeden danışandan ve süpervizörden geribildirim alabilme, değerlerinin farkında olma ve



yargılamayan tutum benimseme) geliştirmesi gerektiği vurgulanır. Psikolojik danışman adayının, danışanları daha iyi anlaması ve psikolojik danışma sürecine ilişkin farkındalık kazanması gerekmektedir (Aktaran, Siviş Çetinkaya ve Kararımak, 2012).

Pamukçu ve Kağnıcı (2017), süpervizyon sürecinin psikolojik danışman adaylarının, grupla psikolojik danışma sürecine liderlik etme konusundaki danışmanlık becerilerini geliştirmelerine, öznel farkındalıklarını arttırmasına ve bir grubu yürütmeye ilişkin yetkinlik inançlarının artmasına fayda sağladığını söylemektedir. Yine Büyükgöze Kavas (2011), süpervizyon sürecinin, beceri, teknik ve özelliklerin yanında kişisel ve mesleki farkındalık kazandırdığını ifade etmektedir. Öz farkındalık, bir anda kazanılacak bir beceri değildir. Nitelikli süpervizyon veren bir uzmana sahip olmak, grup liderinin yaşadıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri ve farkındalık kazanabilmelerine, iyi oluş düzeylerini arttırmalarına, sosyal ve duygusal gelişimlerini daha iyi bir noktaya taşımalarına katkı sağlar.

Süpervizyon veren uzman kişi, süpervizyon alan danışmanın öz farkındalık düzeyini şu sorularla arttırmaya çalışabilir:

- Haftanız nasıl geçti?
- Aklınıza takılan ve sizi düşünmeye teşvik eden, hakkında konuşmak isteyebileceğiniz belirli bir grup üyesi var mı?
- Bu grup üyesi ile yaşadığınız süreci düşündüğünüzde, aklınıza hangi düşünce ve duygular geliyor?
- Oturum sırasında üyelere faydalı olmak adına söylemek ya da yapmak istediğiniz bir şey oldu mu?
- Üyenin ihtiyaç duyduğu terapötik desteği sağlamada, sizi engelleyen ya da kısıtlayan duygu ve düşünceleriniz oldu mu?
- Grup süreci sırasında, iç sesinizin konuştuğunu fark ettiğiniz bir an oldu mu? (Hatton Bowers, vd., 2021'den uyarlanmıştır.)

Lider, öz farkındalık kazandıkça ve kendine karşı dürüst olmayı öğrendikçe, ideal ve gerçek benliği arasında uyum artar. Bir lider gerçek ve ideal benliği arasındaki farklılık azaldıkça öz uyuma daha çok ulaşacaktır. Aynı zamanda birey, gerçek ve ideal benliği arasındaki uyumu yansıttığında olumlu duygular ve iyilik hâlini de deneyimler (Kernis, 2003). Spurgeon (2007), liderlik niteliklerinde anahtarın, öz farkındalık ve



içgörü olduğunu söylemektedir. Buna göre; neden hoşlandığını bilmek, güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğu ile ilgili geribildirimler birçok kaynaktan alınabilir. Başkaları tarafından nasıl görüldüğümüzle ilgili detaylı geri bildirimler veren ve rehberlik sağlayan güvenilir iş arkadaşları, belirli becerileri nasıl geliştirebileceği konusunda yardımcı olabilir. Yine psikometri ile ilgili bir uzman bazı liderlik davranışlarını uygulama fırsatı vererek liderlik becerilerinin geliştirildiği resmî kurslara katılımda fayda sağlayabilir. Ardından bu bilgilerin iş ortamında deneyimlenmesiyle iyi bir lider olma yolunda önemli bir adım atılabilir.

Gülüm (2017), farkındalıkla ilgili müdahalelerin ruh sağlığı çalışanlarınca iki açıdan önemli olduğunu söyler. Birincisi, ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik vb. psikolojik sorunlarla başa çıkabilmeleri, ikincisi ise ruh sağlığı çalışanı olarak faydalı olabilecek kişilik özellikleri, tutum ve davranışları edinmeleridir. Gülüm (2016), bir çalışmada; farkındalık odaklı eğitim ve uygulamaların, ruh sağlığı alanında eğitim alan ya da çalışan bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve bu tür eğitim ve uygulamaların etkili bir ruh sağlığı hizmeti adına ne gibi faydalar sağlayabileceğini, on iki niteliksel araştırma üzerinden incelemiştir. Yapılan metasentez sonucunda genel fayda, kuramsal ve kavramsal değişimler, kişilik özelliklerinde değişme-terapist kimliği, yeni beceriler-terapistlik şeklinde ana temalar sıralanmıştır. Bunlar içerisinde empati, merhamet, ilişki kurma becerisinde artış, kabul, seans içeriğiyle başa çıkabilme, odaklanma gibi kategoriler öne çıkmıştır. Farkındalık odaklı eğitim ve uygulamaların ruh sağlığı alanında çalışanların hem kişisel hem de mesleki yaşamlarına olumlu katkılar sunduğu görülmüştür.

Topuz ve Arasan (2014), yaptıkları bir çalışmada, geliştirdikleri öz farkındalık grupla psikolojik danışma modeli ile psikolojik danışma öğrencilerinin içsel ve kişilerarası farkındalıklarını arttırmayı amaçlamışlardır. Buna göre ortaya koydukları temel öz farkındalık grubu modeli; (1) öz farkındalığın kapsamı, (2) kendimizin ve diğerinin algıları, (3) düşünce, duygu ve davranışların keşfi, (4) iletişim örüntülerinin anlaşılması, (5) geri bildirim verme ve alma yeteneği, (6) kendini değerlendirme ve (7) danışmanlık becerileriyle süreçlerine ilişkin deneysel öğrenmeyi kapsamaktadır. Oturumlar, psikodramatik etkinliklerle yapılandırılmıştır. Ön bulgular, psikolojik danışma öğrencilerinin grup deneyiminden kendini anlama açısından fayda sağladığını,



öğrencileri kendileri hakkında daha fazla düşünmeye sevk ettiğini, kendi kendini sorgulamaya ve kendini anlamaya yönelttiğini göstermektedir.

Grup liderleri ile yapılacak alıştırmalara bir örnek olarak Miller, Wackman ve Miller (1989, aktaran; Hackney ve Cormier, 2008) alıştırmaları örnek verilebilir. Kişinin gereksinim, güdü veya isteklerinin farkına varmasını sağlayabilecek bir alıştırmaya göre; “Farkındalık Tekerleği” olarak isimlendirilen bir alıştırmada, ilk aşama algılama, veriyi farkındalığa almaktır (huzursuzluğun farkındalığı), ikinci aşama, veri hakkında düşündürmektir (Neden huzursuzluk hissediyorum?), üçüncü aşama hissetme (Bu şekilde huzursuz edilmek nasıl hissetmeme yol açıyor?). Dördüncü aşama olan niyetler aşamasında, bireyin düşünme ve hissetme aşamalarına tepki vermek için ne yapması gerektiğine karar verir (Neyi değiştirmek istiyorum?). Son aşamada birey, eylem düzeyine gelir (Ne yapacağım?). Bu döngüsel bir dizidir; eylem aşamasını algılama aşaması takip eder ve süreç her seferinde yeni baştan başlar. Bu ve bunun gibi birçok alıştırma, farklı sorunlara yönelik kullanılmasının yanısıra psikolojik danışmanların öz farkındalıklarını geliştirmek için de kullanılabilir.

Tartışma

Öz farkındalığı yüksek birey, kendi kapasitesi, bilgi düzeyi, yetenekleri, becerileri, yetkinliği gibi konularda kendisinin farkındadır. Kendisini bu konularda objektif ve yargısız bir şekilde değerlendirebilir. Hangi durumlarda becerilerini ortaya koyabileceğini ve işlevsel olabileceği hakkında bir fikre sahiptir. Bu sayede daha doğru kararlar alarak, daha gerçekçi adımlar atabilmektedirler.

Araştırmalar, kendimizi net bir şekilde görebildiğimizde, özgüvenimizin ve yaratıcılığımızın arttığını, daha mantıklı kararlar vermeye başladığımızı, daha sağlam ilişkiler kurduğumuzu, iletişimde daha etkin olduğumuzu göstermektedir (Eurich, 2019). Bu konularda fayda sağlayabilecek bir süreç olan psikolojik danışma süreci; öz farkındalığın geliştirilmesi, duygusal tutarlılık için olumlu kişilik imgesinin oluşumu, duyguların eğitimi ve yönetimi, yarışmacı ruhun eğitimi, motivasyon, eğitim, orta ve uzun dönemli kararlar için gerekli unsurların bireysel yönetimi, çatışma yönetimi için kullanılan bir uygulamadır (Enache ve Matei, 2017). Dolayısıyla danışmanların da kendileri üzerine odaklanarak kendilerini incelemeleri kişisel farkındalık düzeylerini



arttıracaktır. Psikolojik danışma hizmeti vermeye başlamadan önce psikolojik danışma almaları ve bu deneyime sahip olmaları hayati bir önem içermektedir (Corey, 2005). Ayrıca grup liderleri; sağlıklı beslenme, fiziksel aktiviteler, nefes egzersizleri, olumlu düşünme, mizah, diğerleri ile yakın ve sıcak ilişkiler, dua, meditasyon, sanat etkinlikleri gibi unsurlara, yaşamlarında yer vererek öz farkındalıklarını destekleyebilirler. Öz farkındalık kavramının, bireyin kendisi ile meşgul olması ve ruhsal açıdan kendisine özen göstermesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışma ile uğraşan her insanın sahip olması gereken en önemli özellik, bireyin kendine dair farkındalığıdır. Bu farkındalık yelpazesine kimlik, kültürel perspektif, güç ve ayrıcalık, hedefler, motivasyonlar, ihtiyaçlar, sınırlamalar, güçlü özellikler, değerler, hisler ve sorunlar dâhil olmaktadır. Liderin kim olduğuna dair anlayışı sınırlıysa danışanlarında herhangi bir farkındalık oluşturması pek olası değildir. Yeni yaşam deneyimlerine açık olmak, farkındalığı arttırmanın bir yoludur. Hem grup içinde hem bireysel olarak liderin kendi terapi süreciyle ilgilenmesi de kim olduğuna dair farkındalığını geliştirmenin bir başka yöntemidir. Kişisel özelliklerinin farkında olması, çok büyük önem taşır. Çözülmemiş sorunlar, grup danışmanı olarak lidere yardımcı olabileceği gibi engelleyici de olabilir. Neden grup liderliği yapmayı seçtiğine dair, işi kapsamında hangi ihtiyaçlarının karşılandığını bilmek dâhil farkındalık, kritik önem taşır. Kendisi ile yüzleşme konusunda tereddütlü bir liderin, bir başkasının kendini keşfetme riskini göze alması konusunda teşvik edici olabileceği düşünülmemelidir (Corey, Corey ve Corey, 2016).

Grup liderinin kendisi ile ilgili farkındalığı artırması, danışanlarına karşı saygılı ve duyarlı olma yeteneğini artırır. Psikolojik danışmanlar, sorunları ve kaygılarıyla cesaretle yüzleşerek kendilerine karşı dürüst olmalı ve gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Bir grup lideri, kişisel olarak çaba göstermenin önemini tam olarak hissetmelidir. Aksi hâlde mücadelelerinin sonuçlarını ödemeleri gerektiği konusunda danışanları ikna etmek olanaksızdır. Bu durumda, psikolojik danışmanların danışanlarını, kendi yaşamlarında gitmek istedikleri yerden daha öteye götüremeyecekleri söylenebilir (Corey, 2005). Grupla psikolojik danışma uygulaması liderleri, öz farkındalıklarını geliştirmek için; duygularının farkında olmalı, onları ayırt edebilmeli, nedenlerini kavrayabilmeli, dikkat dağıtan unsurlardan uzak kalarak odaklanma konusunda kendini geliştirmeli, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmalı, yaratıcılığını geliştirmeli,



başkalarına karşı ön yargılı olma yerine açık fikirli olmalı, gerektiğinde hayır diyebilmeli ve diğerlerine karşı sınır koyabilmelidir.

Grup liderlerinin öz farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülen sorular aşağıda yer almaktadır:

- Ne ve niçin hissettiğinizin farkında mısınız?
- Eylemlerinizin, başkalarını nasıl etkilediğinin ve size nasıl tepki verildiğinin farkında mısınız?
- Kişisel ve profesyonel olarak sizin için neyin önemli olduğu ile ilgili değerleriniz konusunda net bir görüşe sahip misiniz?
- Güvendiğiniz kişilerden size yardımcı olan ya da olmayan nitelikleriniz hakkında geri bildirim istediniz mi? (Hatton Bowers vd., 2021).

Farkındalık temelli eğitimlerle, empati, kabul etme, odaklanabilme, danışanın kendisinin ve grup sürecinin farkında olması, güven verme gibi danışman özellikleri geliştirilebilir (Gülüm, 2016). Aslında grup bütünlüğü, dinamiği, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi gibi birçok unsur, yüksek düzeyde farkındalığa sahip grup lideri ile mümkündür.

Duyularımızın değerli olduğu unutulmamalıdır. Duyularımız bize deneyimlerimiz hakkında önemli bilgiler verir. Duyularımızın ve bizi hayal kırıklığına uğratan şeylerin daha fazla farkında olmak, tepkisel olmaktan ziyade kendimizi anlamamıza ve daha duyarlı yollarla desteklememize yardımcı olabilir (Hatton Bowers, vd., 2021). Psikolojik danışmanlarla öncelikle duygular konusunda çalışılarak, öz farkındalık becerilerine katkı sağlanması amaçlanabilir. Psikolojik danışmanlar, danışanlarıyla ilgili bir algıya, düşünceye sahiptirler. Olumlu ve olumsuz duygular yaşayabilir, danışanına tarafsız ve ön yargısız bir gözle bakamayabilirler. Voltan-Acar (2012), bu göstergelerin, psikolojik danışmanın psikolojik yardım almasına işaret olabileceğini söylemiştir. Bu anlamda danışmanların kendi yaşamlarında kişisel zorluklardan geçmeleri ve bunların üstesinden gelmeleri, psikoterapi süreci yaşamış olmaları, onların ileride sağlıklı ve etkili bir lider olmalarına katkı sağlayabilir. Düşünce ve duygunun ayırında olabilme, bireyin olumlu düşünceler ve duygu durumunda olmasına katkı sağlar. Öz farkındalığın artması ise danışmanların psikolojik işlevselliğini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir.



Öz farkındalığın grup liderleri üzerindeki etkisi ile ilgili betimsel ve deneysel araştırmalar birçok faktör üzerinden incelenmeli ve alanyazındaki bilimsel yayınlar arttırılmalıdır. İkiz ve Totan (2014), etkili psikolojik danışman özelliklerini değerlendirmek için geliştirdikleri bir ölçek çalışmasında, erkek psikolojik danışmanların kadın psikolojik danışmanlara oranla daha yüksek enerji düzeyine, kadın psikolojik danışmanlarınsa erkek psikolojik danışmanlara oranla daha yüksek öz farkındalık düzeylerine sahip olduklarını bulmuştur. Bu bulgu, cinsiyetle bağlantılı öz farkındalık ile ilgili farklılık nedenlerinin araştırılmasının gerekli olduğunu desteklemektedir.

Topuz ve Arasan (2014), öz farkındalığın, danışmanlık programlarında bireyin ihtiyaçlarını anlamayı teşvik eden ve psikolojik danışmanın mesleğini etkileyen en etkili faktörlerden biri olduğunu belirterek bu nedenle, kendini anlamayı teşvik eden faaliyetlerin danışmanlık programlarında merkezî bir noktada olması gerektiğini söylemektedir. Üniversiteler ve eğitim kurumları, grupla psikolojik danışma ile ilgili psikolojik danışmanlık eğitimlerinde öz farkındalığa yer vermeli, öz farkındalığı arttıran psikoeğitim programları geliştirilmeli ve bu eğitimlere yer vermelidir. Bu eğitimlerin etkililiğini ölçebilmek için ölçekler geliştirilebilir. Programların içeriği ve yapısıyla ilgili ölçütler belirlenebilir. Psikolojik danışmanlara verilen süpervizyonlarda, öz farkındalığı arttırmaya yönelik uygulamalara yer verilmelidir.

Bu çalışmada, öz farkındalığın grup lideri açısından önemi araştırılmakla beraber, yüksek öz farkındalığa sahip olan ve olmayan psikolojik danışmanların farklı örneklem grupları ile yürüttükleri çalışmalar, sürecin sağlıklı yönetimi ve grup üyeleri üzerindeki etkisi, grup liderinin cinsiyetinin, kişilik özelliklerinin öz farkındalık düzeyiyle ilişkisi gibi konular incelenerek yeni araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada öz farkındalığın psikolojik danışma alanındaki danışmanların ve öğrencilerin grup yönetimi ve grup süreci üzerindeki önemi ve mesleki yaşamlarına etkisine ilişkin bilgiler ortaya konmuştur. Grupla psikolojik danışma uygulaması liderlerinin, öz farkındalıklarını geliştirmelerinin önemi ve grup sürecine etkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının, daha sonra yapılacak nitel ve nicel çalışmalara zemin oluşturması; grupla psikolojik danışma uygulaması liderlerinin eğitim süreçlerinin yapılandırılmasına fayda sağlaması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Büyükgoze Kavas, A. (2011). Bireysel ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-432.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. (7. Baskı). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Corey, M.S. Corey, G. & Corey, C. (2016). *Psikolojik Danışmada Gruplar: Süreç ve Uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cormier, S. & Hackney, H. (2014). *Psikolojik Danışma Stratejileri ve Müdahaleler*. S. Doğan ve B. Yaka. (Ed.). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, G. (2019). *Grup Çeşitleri*. A. Demir ve S. Koydemir (Ed.). Grupla Psikolojik Danışma. (49-72) içinde. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli Farkındalık Temelli Hazırlanan Eğitim Programının Bireylerin Depresyon ve Stres Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Doyle, R. E. (1998). *Essential Skills & Strategies in the Helping Process*. 2. Edition. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Enache, R. G. & Matei, R. S. (2017). Study On Self-Awareness And Vocational Counseling Of High School Students. *New Trends and Issue Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(3), 57-64.
- Erden, S. (2015). Awareness: The effect of group counseling on awareness and acceptance of self and others. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1465-1473.
- Esentaş, M. (2015). *Gençlik Kampı Uygulamalarına Katılan Kız Öğrencilerde Öz-Farkındalık ve Liderlik Becerilerinin Gelişimi; Doğa Kampı Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Eurich, T. (2019). *Öz Farkındalık Tam olarak Nedir (ve Nasıl Geliştirilir)*. *Duyusal Zekâ Öz Farkındalık*. (T. Gezer, Çev.). İstanbul: Optimum Basım.



- Gardner, W. L. Avolio, B. J. Luthans, F. May D. R. & Walumbwa F. (2005). “Can you see the real me? a self based model of authentic leader and follower development” *The Leadership Quartely*, 16(3), 343-372.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal Zekânın İlk Unsuru*. (T. Gezer, Çev.) Duygusal Zekâ Öz Farkındalık. (6-160) içinde. İstanbul: Optimum Basım.
- Grup Çalışması Uzmanlar Derneği (ASGW-Association for Specialists in Group Work), (1989). *Gruplarla Çalışan Psikolojik Danışmanlar için Etik ilkeler*.
- Gülüm, İ. V. (2016). Etkili Terapist Özellikleri İçin Farkındalık Eğitim ve Uygulamaları: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 337-353.
- Gülüm, İ. V. (2017). Farkındalık Eğitim ve Uygulamalarının Terapistlerin Kişisel Yaşamlarına Etkisi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 117-134.
- Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı*. (T. Ergene ve S. Aydemir Sevim, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hatton Bowers, H. Amini Virmani, E. Nathans, L. Walsh, B. A. Buell, M. J. Lanzon, Plata Potter, S. I. & Anne Roe, L. (2021). *Cultivating Self-Awareness in Our Work with Infants, Toddlers, and Their Families Caring for Ourselves as We Care for Others*. Young Children Spring-The National Association for the Education of Young Children. 30-35.
- İkiz, F. E. & Totan T. (2014). Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 269-279.
- Kaya, T. (2019). *Öz-Farkındalık, Bireysel Kimlik ve Toplumsal Kimliğin Holiganizm Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.



- Keser, S. & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 1-22.
- Koç Aslan, S. Karabacak, Ü. Hara, M. Çetin, D., & Şahin, E. (2019). Öz Farkındalık Eğitiminin ve Uygulamalarının Hemşireler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*, 1(1), 37-46.
- Koydemir, S. (2019). *Grubun Doğası ve Yapısı*. A. Demir ve S. Koydemir. (Ed.). Grupla Psikolojik Danışma. (1-23) içinde. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Pamukçu, B. & Kağnıcı, D. Y. (2017). Beceriye dayalı grupla psikolojik danışma eğitiminin grupla psikolojik danışma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 448-465.
- Parsons, R. D. (1995). *The Skills of Helping*. Boston: Allyn and Bacon Publishing.
- Seligman, L. Reichenberg, L.W. (2019). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları Sistemler, Stratejiler ve Beceriler*. (E. Yerlikaya, Çev.). (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Siviş Çetinkaya, R. & Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121.
- Spurgeon, P. (2007). *About Leadership*. R. Chambers, K. Mohanna, P. Spurgeon, D. Wall (Ed.). (1-5). How to Succeed as a Leader. Boca Raton: Crc Press.
- Topuz, C. & Arasan, Z. (2014). Self-Awareness Group Counseling Model for Prospective Counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 638-642.
- Voltan Acar, N. (2012). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. (9.Baskı.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yayla, E. & İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 31-44.



Summary

Corey (2005) states that effective counselors have a strong personality and should accept themselves as they are. According to this, they know who they are and their limits. They value and respect themselves. They show willingness and courage to improve themselves, and strive to become the person they want to be. They make choices that will shape their lives. They are aware of the decisions they have made about themselves, others, and the world previously. They do not hide behind masks, they do not appear different from what they are. They can laugh at their own weaknesses and can criticize themselves. They try to admit their mistakes. They are aware of how culture affects them.

Accordingly, the leader's self-knowledge, being aware of his/her characteristics, trying to improve his/her deficiencies and becoming a better equipped individual are essential elements for being an effective leader in the group counseling process. In this study, it is aimed to reveal the importance of the leader's self-awareness on group management and group process in group counseling. In this context, it is believed that the leader's efforts to improve the level of self-awareness will contribute greatly to the process in every aspect. In the research, compiled studies on the group leader's self-awareness will be included.

In the Delphic temple, which was built in the 4th century BC and dedicated to Apollo, the statement "Know Yourself" is written by Pythagoras. In different cultures and times, the importance of self-awareness has been constantly expressed and emphasized. Self-knowledge is through self-awareness. Its importance has been emphasized throughout history in Buddhism, Greek philosophy, Existential and Humanist movements, and various philosophical and psychological views. Awareness is a mind and body practice that involves focusing attention on momentary experiences and observing inner experiences. It is the answer to the question "What am I living right now?" through observing one's own thoughts, feelings, and body. In this respect, awareness is the state of awareness, focusing attention on the present moment and focusing on what we feel, what we think, what we see, what we hear, what we feel in our body (Demir, 2014). The issue of self-awareness is also related to this.

Each individual can achieve success in his own way or guide a group, but the individual who has self-awareness will be a more effective guide to others by using the right decision-making processes while keeping his feelings and thoughts under control



(Esentaş, 2015). A leader who does not know the boundaries of acceptable and unacceptable behavior may have reactions that harm members and the process. It can harm the group process. A group led by an uncontrollable leader may turn out to be a harmful rather than beneficial process for its members.

As a result, self-awareness is one of the main elements of effective leadership. Effective leaders often have an understanding of who they are, what is important to them, their unique abilities and limitations, and the values that guide their decisions and behaviors (Parsons, 1995). Research has shown that when we can see ourselves clearly, our self-confidence and creativity increase, we start to make more logical decisions, we establish stronger relationships and we are more effective in communication (Eurich, 2019).

In order to improve their self-awareness, group leaders should be aware of their emotions and distinguish them, comprehend their reasons, improve themselves in focusing away from distractions, be aware of their strengths and weaknesses, develop their creativity, be open-minded instead of prejudiced against others and should be able to say no and set boundaries when necessary. The fact that counselors have gone through and overcome personal difficulties in their own lives and have experienced psychotherapy can contribute to their his successful and effective career as a therapist in the future. Being able to distinguish between thought and emotion contributes to the individual's being in a positive state of thoughts and emotions. It can be considered that increased self-awareness may positively affect the psychological functionality of counselors. The number of descriptive and experimental research on the effects of self-awareness on group leaders and related scientific publications in the literature should be increased.

Universities and educational institutions should include self-awareness in group counseling trainings; Psycho-educational programs that increase self-awareness should be developed and these trainings should be included. Scales can be developed to measure the effectiveness of these trainings. Criteria related to the content and structure of the programs can be determined. In this study, although the importance of self-awareness for the group leader is investigated, new research can be carried out by examining issues such as the studies carried out by psychological counselors with and without high self-awareness with different sample groups, the healthy management of the process and its effects on group members.



ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE BEKLENMEDİK BAŞARISIZLIK VE OLASI NEDENLERİ

DERLEME MAKALESİ

Ayşe GÖNÜLTAŞ¹, Serap EMİR²

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Büyükçekmece/İstanbul, ayse.gonultas@ogr.iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4354-1723

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Büyükçekmece/İstanbul, emirserap@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4837-9959

Geliş Tarihi: 14.07.2021 **Kabul Tarihi:** 10.02.2022

Öz: Beklenmedik başarısızlık, bireyde mevcut olan performans ile beklenen performans arasında belirgin bir farkın olmasıdır. Bu çalışmanın amacı beklenmedik başarısızlığın tanımını yapmak ve beklenmedik başarısızlığın olası nedenleri üzerinde durarak aile ve eğitimcilere önerilerde bulunmaktır. Yapılan sistematik literatür taraması sonucunda ilk önce beklenmedik başarısızlığın tanımı yapılmış, sonrasında beklenmedik başarısızlığın olası nedenleri belirlenmiştir. Özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığın etmenleri iki başlık altında toplanmıştır: Bunlar bireysel faktörler ve çevresel faktörlerdir. Bireysel faktörler, bireyden kaynaklanan nedenler, motivasyon (iç motivasyon-dış motivasyon) ve mükemmeliyetçilik (olumlu mükemmeliyetçi-olumsuz mükemmeliyetçi); çevresel faktörlerse aile, erken çocukluk dönemi ve okul olarak ele alınmıştır. Özel yetenekli öğrencilerde başarısızlığın oluşmasının en büyük nedenleri arasında bu öğrencilere uygun bireysel eğitim programlarının uygulanmaması, öğretmenlerin ve ebeveynlerin özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmaması yer almıştır. Bu çalışmada özel yeteneklilerin akademik başarısızlık nedenleri ve beklenmedik başarısızlığın çözüm yolları



incelenmiş, bu makalenin önleyici ve iyileştirici çalışmalar kapsamında ailelere, öğretmenlere ve alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

Anahtar sözcükler: Özel yetenekli öğrenci, beklenmedik başarısızlık, aile, okul, erken çocukluk, motivasyon, mükemmeliyetçilik.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılایn: Gönültaş, A. & Emir, S. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlık ve olası nedenleri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 177-211.



UNEXPECTED UNDERACHIEVEMENT OF GIFTED STUDENTS AND POSSIBLE REASONS

Abstract: Underachievement is a noticeable difference between the existing/current performance and the expected performance in the individual. This study aims to define underachievement and make suggestions to families and educators by emphasizing the possible causes of underachievement. In this systematic literature review, the definition of underachievement was made as the first step. Then, the possible causes of underachievement were explained and underachievement in gifted individuals was discussed. Underachievement in gifted individuals is grouped under two headings. These included individual factors and environmental factors. Individual factors were personal reasons, motivation (internal motivation-external motivation), and perfectionism (positive perfectionist-negative perfectionist). Environmental factors included family, early childhood, and school environment. Among the biggest reasons for the failure of gifted students were the lack of individual education programs suitable for gifted students, and teachers' and parents' lack of information about gifted students. In this study, the causes of academic failure of gifted students and the solutions for underachievement were examined. The results are expected to contribute to families, teachers, and literature within the scope of preventive and remedial studies.

Keywords: Gifted, underachievement, parent, school, early childhood, motivation, perfectionism.

Cite this article as: Gönültaş, A. & Emir, S. (2022). Unexpected underachievement of gifted students and possible reasons. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 177-211.



Giriş

Özel yetenekli bireyler genellikle üstün özelliklere sahip olan ve bütün zorlukları aşabilecek düzeydeki bireyler şeklinde tanımlandıklarından bu bireylerde düşük başarının olabileceği kabul edilmemektedir (Clark, 2002). Bu bireyler özel yeteneklere sahip olabilirler fakat onlar hakkında bütün zorlukların üstesinden gelebilecekleri şeklinde düşünmek hatalı bir düşünce yöntemidir. Düşük başarı tüm okul seviyelerinde, her zihinsel becerinin her düzeyinde, bütün etnik gruplarda görülebilir (Rathvon, 1996). Düşük akademik başarı, basit şekilde ele alındığında okul performansının beklenen düzeyden daha düşük olması şeklinde tanımlanabilir (Yaman ve Oğurlu, 2014). Dowdall ve Colangelo (1982) beklenmedik başarısızlığı; başarı ile potansiyel veya öngörülen başarı ya da potansiyel arasında tutarsızlık olduğunu aynı zamanda belirlenen ya da tahmin edilen potansiyeli geliştirmede veya kullanmada yeterli olmadıkları şeklinde tanımlamaktadırlar. Reis ve McCoach (2000) ise beklenmedik başarısızlığın kişinin entelektüel potansiyeline ve yeteneğine dayalı olduğunu bu yüzden beklenen başarı ile gözlemlenen akademik performans arasındaki tutarsızlık olarak tanımlamaktadır.

Bununla birlikte, beklenmedik başarısızlık ile düşük başarı aynı anlama gelmemektedir. Sak (2010) düşük başarı ile beklenmedik başarısızlık arasındaki farkı şu şekilde tanımlamaktadır: Düşük başarı, normun-ortalamanın altında olan bir başarı türü olduğundan düşük başarıyı belirleyebilmek için norm grupların ortalama başarı düzeyleri ile bireysel olarak gösterdikleri başarı düzeyleri karşılaştırılır. Beklenmedik başarısızlık ile düşük başarıyı bir tutmamak gerekir; bunun nedeniyse beklenmedik başarısızlıkta özel yetenekli öğrencinin sınıf ortalamasından daha yüksek başarı gösterebilmesidir fakat kendisinden beklenen düzeyde bir başarı gösterememesidir. Bu durumda beklenmedik başarısızlığı belirlemek için bireyin kendisi ile karşılaştırma yapılır.

Özel yetenekli öğrenciler, yüksek zekâyâ sahip olduklarından bu öğrencilerden yüksek performans beklenmektedir. Düşük başarıysa okulda gösterdiği performans düşüklüğüdür. Bu durumlar göz önüne alındığında yüksek yeteneğe sahip ama düşük akademik başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin düşük başarı gösteren öğrencilerle benzer yanları çok gibi görülse de özel yetenekli öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran



şey, düşük akademik başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin sınıf başarısı için gerekli bilgiye sahip olduklarını gösteren testlerde yüksek puan almalarıdır (Schultz, 2005).

Clark (2002)'a göre beklenmedik başarısızlık, geçici beklenmedik başarısızlık ve kronik beklenmedik başarısızlık şekillerinde kendini göstermektedir. Geçici şekilde kendini gösteren beklenmedik başarısızlık belli bir süre devam eder ve daha sonra tamamen ortadan kaybolabilir ya da özel yetenekli öğrenciyi etkileyen bir durum karşısında kendini tekrarlayabilir (Reis, 1998). Bu tür başarısızlıklar genellikle birtakım istenmedik durumlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumlara örnek olarak derste öğretmenleri ile sorun yaşaması, yakın birini kaybetme, aile veya çevre ile ilgili problemler olabilir. Kronik beklenmedik başarısızlığınsa bir geçmişi vardır (Reis, 1998). Bu durumda başarısızlık devam eder ve kesintiler olmaz. Başarısızlık başladığı andan itibaren az ya da çok kendini göstererek devam eder ve kronik başarısızlık gösteren öğrencilerin çoğu bu durumu benimsemiş hatta bu durumun farkında bile değildir.

Özel yetenekli öğrencilerde görülen beklenmedik başarısızlık birey ve çevreden (aile, okul, öğretmen vb.) kaynaklanmaktadır (Freeman, 2011). Davis ve diğerleri (2011) beklenmedik başarısızlık gösteren özel yetenekli çocukların bununla doğmadıklarını, başarısızlık gösterme durumlarının sonradan öğrenilebilen bir davranış şekli olduğunu belirterek beklenmedik başarısızlığı engellemenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Özel yetenekli bireylerin neden başarısız olduklarını belirlemek önemlidir; bu yüzden uygulayıcılar özellikle başarısızlığın nedenlerini belirlemelidirler (McCoach, 2000). Özel yetenekli bireylerin var olan kapasitelerini hem içinde buldukları toplum için hem de kendileri için kullanmaları önemlidir. Bu açıdan başarısızlık durumunun nedenlerinin neler olduğu belirlenmeli ve erken müdahale yöntemleri kullanılmalıdır (Sak, 2010).

Beklenmedik Başarısızlığın Olası Nedenleri

Başarısızlık sadece çevresel faktörlerden kaynaklanmamaktadır, bireyde var olan kişisel özelliklerden de kaynaklanmaktadır; bu durumda başarısızlığı içsel ve dışsal birçok değişkenin ürünü olarak kabul edebiliriz (McNabb, 2003). İç faktörlere



bakıldığında bunlar bireyden kaynaklanan düşük çaba, gereken zamanın ayrılmaması, iç motivasyon, sosyal kabul isteği, düşük ya da aşırı yüksek öz beklentileri içerebilir (McNabb, 2003). Dış değişken olarak bireyin çevresinde bulunan aile, okul ve arkadaşları gösterilebilir. Çevresel etmenler arasında bireyin erken dönemde gösterdiği belirtiler ile aile ve eğitim hayatındaki gelişmeler yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde kendini göstermeye başlayan beklenmedik başarısızlık ileri dönemlerde büyük sorun hâline gelebilmektedir (McCoach, 2000). Erken çocukluk döneminde karşılaşılan bu sorunlar; çalışma alışkanlığının edinilmemesi (Campbell, 1996), öğrenme güçlüklerinin ve engellemelerin yaşanabilmesidir (Güneysu, 2005). Erken çocukluk döneminde kaliteli bir eğitim, çocuğun öğrenme performansını ve sosyal duygusal becerilerini artırır (Heckman, 2017). Güneysu (2005)'nin yaptığı çalışmada kaliteli eğitim alan okul öncesi dönemdeki çocukların okula devam etme ve okulda başarılı olma olasılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Yapılan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlığa neden olan bireysel faktörlerin bulunduğu belirtilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde düşük benlik algısı, düşük özgüven, düşük özsaygı, (Lukasic vd.,1992; Baum ve ark ., 1995; McCoach ve Siegle, 2003), çevreye karşı güvensiz, karamsar olma, içine kapanık olma (Clark vd., 1988; Lukasic vd.,1992; McCoach, 2000), endişeli, itici ve gergin olma (Reis ve McCoach, 2000), agresif, saldırgan, tedirgin, dargın, alıngan, çaresiz veya üzgün olma (Puhr ve ark., 2019; Ziolkowski ve ark., 2019) ile antisosyal ya da asi olma (Clark vd., 1988) durumları; beklenmedik başarısızlığa neden olan faktörlerdir. Aynı zamanda aşırı düzenli, kurallara aşırı bağımlı olma ve alçak gönüllü olma beklenmedik başarısızlığın nedenleri arasındadır (Ogurlu ve Yaman, 2013).

Beklenmedik başarısızlığa neden olan diğer faktörlerse başarıyı dış etmenlere atfetme ve başarısızlık korkusudur (Reis ve McCoach, 2000;). Beklenmedik başarısızlık gösteren öğrenciler genellikle ödevlerini tamamlayamamakta, iç denetim eksikliği yaşamakta, organize olamadıkları gibi dikkati akademik etkinliklere verememekte ve çalışmaya zaman ayıramamaktadırlar (Rimm, 1997). Öğrenciler ulaşamayacakları gerçek dışı hedefler belirlemekte (Clark, 2002), mükemmeliyetçi olmakta (Sak, 2010),



kendine yönelik aşırı titiz ve aşırı eleştirel olması (Reis ve McCoach 2000) gibi faktörler bulunmaktadır.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığın ortaya çıkış şekli ya da bu durumun tetikleyicisi farklı olabilir. Beklenmedik başarısızlık sebeplerinin neler olduğunu anlayabilmek için farklı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemler içinde gözlem ve görüşmeler olabileceği gibi araştırmacılar tarafından duruma uygun başka kriterler de belirlenebilir. Eğitimciler eğitim-öğretim sürecindeki boşluklar ile ilgilenirken, danışmanlar duygusal süreçler ile ilgilenmektedirler (Weiner, 1992). Aşağıdaki bölümde bireyin çevresinden kaynaklanan önemli faktörlerden biri olan aile yapısı ele alınmıştır.

Aile Yapısından Kaynaklanan Nedenler

Özel yetenekli bir çocuğa sahip olmak ailelerde farklı beklentiler oluşturabilir. Bazı ebeveynler farklı alanlarda hızlı gelişim ve sıra dışı gelişim gösteren çocuklarıyla ilgilenmek için kendini hazır hissetmeyebilir ya da özel yetenekli çocuğa sahip olmak ailelerde gerçek dışı, sağlıksız beklentiler de oluşturabilir (Leana-Taşçılar, 2021). Aileler tarafından özel yetenekli çocukların her alanda başarılı olabilecekleri kanısı oluşabilmektedir. Her bireyin kendine özgü özellikleri vardır; bu, özel yetenekli çocuklar için de geçerlidir. Örneğin matematik becerileri çok iyi olan bir öğrencinin müzik yeteneği yeterince iyi olamayabilir. Bu nedenle ailelerin özel yetenekli bireyler hakkında bilgilendirilmesi önemlidir. Özellikle de çocukları özel yetenekli aileler ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiği, çevrelerinde var olan olanaklar gibi konularda bilgi edindikleri zaman daha az karmaşa yaşayabilirler (Gür, 2017). Çocuğun mutlu olmasını toplumsal kurallardan bağımsız bir şekilde özgürce yaşama bağlayan ebeveynler, çocukların okulda daha rahat davranmalarına izin verebilirler, bu durumda çocuklar okul ortamında daha serbest hareket ettikleri için kurallara uyum sağlayamayan bireyler olarak okuldan uzaklaşabilirler (Leana-Taşçılar, 2021). Özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığın nedenleri arasında aile ortamları, düzensizlik ve akademik performansta yetersizlik sayılabilir (Rimm ve Lowe, 1988).

Rimm (2006) yaptığı araştırmada akademik başarısızlık yaşayan özel yetenekli öğrencilerin %95'inin ailelerinde ebeveynlerden birisinin dersleri sıkı takip eden, diğer



ebeveyninse çocuğu aşırı kollayan bir görev üstlendiğini bulmuştur. Bu durumda Rimm (2006) okul ile ebeveynlerin karşılıklı iletişim içinde olmalarının çocukların başarılarını arttırabileceğini belirtmiştir. Ayrıca evde rollerin belirgin olmaması durumu; çocukta gerginlik, doyumsuzluk, sorumsuzluk gibi sorunlar oluşturmaktadır (Johansson, 2010). Evde var olan düzenin değiştirilmesi (Karaduman, 2013), belirli bir rutinin var oluşu, görev paylaşımı ve kararların demokratik bir şekilde alınması; özel yetenekli bireyde güven ortamını oluşturacağından daha başarılı bir akademik hayata da zemin hazırlayabilir.

Olszewski-Kubilius (2000) “Neden benzer zekâya sahip bireylerin bazıları başarılı oluyor da bazıları olamıyor?” sorusunu sorarak ailenin önemine değinir ve bu durumun özel yetenekli çocukların kabiliyetlerinin keşfedilip geliştirilmesine ya da geliştirilmemesine neden olduğunu belirtmektedir. Aile içinde iyi bir uyumun olduğu, duygularınve düşüncelerin açık bir şekilde ifade edildiği, tartışma ve çatışmanın belirli çerçeveler dahilinde çözüm odaklı olduğu yerlerde özgüveni yüksek bireyler yetiştiğini belirtmektedir. Clark (2002) yüksek başarı ve beklenmedik başarısızlık gösteren öğrenci ailelerinin özelliklerini ele almıştır.

Clark (2002)’a göre yüksek başarı gösteren öğrencilerin aileleri çocukları ile ilgilenmekte ve çocukların gelişimleri için onlara fırsatlar sunmaktadır. Babaların çocukları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu ve çocuklarının destekleyicisi olduklarını, annelerininse bağımsız ve sorumluluk sahibi bireyler olduğunu belirtmektedir. Ebeveynler çocuklarının yüksek eğitim almalarını istemektedirler. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri yüksektir ve çekirdek aile yapısına sahiptirler. Çocuklarıysa ya ilk çocuktur ya da tek çocuktur.

Clark (2002), beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerin ebeveynlerine bağımlı olduğu, ebeveynleri olmadan hiçbir şey yapamadıklarını belirtmektedir. Babaların çocuklarını reddeden, çocuklara küçük direktifler ve uyarılar veren baskın bir kişi olduğunu belirtmektedir. Ebeveynler çocuklarına ulaşamayacağı yüksek hedefler belirlemektedir. Ebeveynler çocukları desteklemezlerse çocuklarda derin sosyal ve duygusal problemler oluşmasına neden olurlar.

Öğrencilerin beklenmedik başarısızlık yaşamamaları için ailelerin ilgili, sorumluluk sahibi olmalarının yanında demokratik aile ortamını da benimsemeleri önem



arz etmektedir. Demokratik bir ortamda çocuklar söz hakkına sahip olduklarından düşünce ve fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebileceği gibi güvende olduklarını da hissedebilirler. Aileler, özel yetenekli çocuklara sunulan eğitim ortamlarının onların ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını takip etmeli ve gerekli durumlarda çocuklara gerekli olan zenginleştirme fırsatları sağlamalı, eğitim programı ile çocuğun ilgi, yetenek ve öğrenme motivasyonunu sağlamaya çalışarak okul ile iş birliği içinde olmalıdırlar (Webb, Gore, Amend ve Devries, 2016). Bu durumda ebeveynler çocuk üzerinde katı bir kontrol sağlamak ve onları değiştirmek yerine kendilerini ve iletişim şekillerini değiştirmelidirler. Böylece özel yetenekli çocuk, kendine dönük çarpık düşüncelerden ve etrafındaki etkilerden kurtularak yanlış benimsediği davranışlarını değiştirebilir (Rathvon, 1996).

Bu bölümde özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin çocuklarına yönelik yüksek beklentilere girmesinden dolayı çocuğu yetişkin olarak görebilmekte ve onun tek başına her şeyi yapabileceğini düşünebilmektedirler (Clark, 1997). Bu durum da aile, özel yetenekli çocuğun kendisine ihtiyacı olmadığını düşünebilmekte ve aile dinamiğinde var olan sorunları görmezlikten gelebilme sorununu doğurmaktadır. Sadece aileler değil aynı zamanda okul ve öğretmenler de özel yetenekli öğrencilerden yüksek beklenti içinde olabilmektedirler (Winner, 1996).

Okul ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler

Özel yetenekli öğrenciler, beklenmedik başarısızlık yaşadıklarında onların okula olan ilgileri bitebilmektedir. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin yaşantısını önemli derecede etkiler (Matthews, 2006) ve okul terkinin yaşanmasına sebep olabilir (Leana-Taşçılar, 2021). Okul, sadece başarısızlığın başlıca nedeni olarak görülmemeli; aynı zamanda başarısızlığın giderilmesine olanak sağlayacak bir ortam olarak da görülmelidir (Clark, 2002). Heller'e (1992) göre eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi ve öğretmenin kişiliği, öğrencinin sınıf içindeki başarısını etkileyen iki ana faktördür. Bu yüzden gerekli olan eğitim-öğretim ortamları özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve özel yetenekli öğrencilere eğitim verebilecek öğretmenlerle bu öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Heller, 1992). Baum, Renzulli ve Hébert'e (1995) göre özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik



başarısızlığın okullarda ortaya çıkışının dört nedeni vardır. Bunlar potansiyel ve duygusal meseleler (aileler ile ilgili problemler), sosyal ve davranışsal meseleler (ahlaki açıdan uygun olmayan akran grupları), öğrenciye uygun olmayan eğitim-öğretim ortamı, öğrencinin öğrenme yetersizliği ya da zayıf denetimdir.

Eğitim-öğretim sürecinde sınıf ortamlarında özel yetenekli öğrencilerin başarısızlıklarına yol açan nedenler arasında bireye olan saygı eksikliği, rekabete dayalı bir sosyal ortam, esnek olmayan kurallar, dış değerlendirmeye verilen önem ve ödüllendirmeyen bir eğitim süreci bulunmaktadır (Rimm, 1984). Rekabete dayalı eğitim-öğretim ortamlarında iç kaynaklı ödüllerin değeri düşürülerek dış kaynaklı ödüllere önem verilmesi, başarısızlığa neden olmaktadır (Van Boxtel ve Mönks, 1992). Hatalara ve başarısızlıklara, olumsuz beklentilere, ödüllendirmeyen eğitim sürecine ve gerçekçi olmayan hedeflere (Van Boxtel ve Mönks, 1992) sürekli yapılan aşırı vurgu, başarısızlığa sebep olabilir ya da başarısızlığı pekiştirebilir. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamında baskın olan öğretmense alan ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan, kendine güven duyulmayan ve kontrolü elinde tutmak isteyen kişidir (Clark, 2002). Clark (2002) çalışmasında özel yetenekli bireylerin başarısızlık durumuna neden olan öğretmenler ile başarılı olmalarına yardımcı olan öğretmen özelliklerini ele almıştır. Clark'a (2002) göre;

Başarısızlığa neden olan öğretmenlerin özellikleri şunlardır:

- Öğrenciler karşısında kendini üstün gösterirler.
- Üstünlüklerini muhafaza etmeye çalışırlar.
- Öğrencilere gerçekçi olmayan hedefler koyarlar.
- Öğrencileri tehdit eder, onlarla alay eder, onlara uyarılar verirler.
- Genelde soğuk ve mesafeli olurlar.
- Öğrenciye gerekli samimiyeti göstermez ve öğrencilerini pek benimsemezler.
- Kolaylığa kaçır ve derslerde öğrencileri meşgul edip zorlayacak şeyler sunmazlar.
- Tahmin edilebilir, alışılmış bir düzen koyarlar.

Başarılı olmalarına yardımcı olan öğretmenlerin özellikleri şunlardır:

- Özel yetenekli öğrencilerin göstermiş oldukları başarılarla değer verirler.



- İlkokuldan başlayarak çocukların algılarını geliştirebilmeleri için fırsatlar sunarlar.
- Her öğrenciyi biricik ve tek sayarak gelişimlerini düzenli takip ederler.
- İlgi-yeteneklerine göre eğitim-öğretim ortamlarını düzenleyerek öğrencilerin başarılı bir profil çizmelerine yardımcı olurlar.
- Öğrencilerin kendi beceri alanlarını (müzik, resim, spor gibi) geliştirmelerine fırsat verirler.
- Kişisel ve akademik konularda öğrenciler ile görüşmeler yaparlar.
- Ödevler için günlük-haftalık planlar oluştururlar.
- Değerlendirme sürecinde ilk önce öz değerlendirmeye fırsat verirler.
- Çocukların kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için çözümler (çalışacak yer veya özel ders gibi) ararlar.
- Okulda yapılan etkinliklere ebeveynleri de dâhil ederler.
- Öğrencilere gerekli olan rehberlik ve danışmanlık hizmetleri vererek özel yetenekli öğrencilere yardımcı olurlar.

Eğitim-öğretim sürecinde okul ortamında gerekli olan düzenlemeler yapılmadığı sürece öğrencilerde görülen beklenmedik başarısızlık davranışları değişmemektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapıldığında öğrencilerin düşük not alma, derse ilgisiz kalma veya okulu terk etme gibi davranışları kaybolabilmektedir (Matthews ve McBee, 2007). Özel yetenekli öğrencileri tanımayan, özel yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü davranışlarını bilmeyen öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygun bir program hazırlamakta zorluk yaşarlar (Baum, Renzulli, ve Hébert, 1995; Clark, 2002).

Clark (2002) başarısızlığın doğuştan olmadığını, sonradan öğrenildiğini, bu yüzden önlenebilir olduğunu ve bunun için en iyi yolun başarısızlık daha ortaya çıkmadan önlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Her yıl ilköğretime başlayan özel yetenekli öğrencilerin %25-%75'inin eğitim-öğretim programlarında yer alan temel konuları çok iyi bilerek eğitime başlamaktadırlar ve mevcut eğitim-öğretim programlarındaki hedeflerin neredeyse tamamında pek zorlanmadan başarılı olmaktadır (Reis vd., 1993). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinin ilk yıllarında fazla çalışmadan başarılı olma alışkanlığının, bu öğrencilerde sonraki senelerde görülen



başarı düşüklüğünün en önemli faktörlerinden birisi hâline geldiğini belirtmektedir (Schultz, 2005).

Erken Çocukluk Döneminden Kaynaklanan Nedenler

Özel yetenekli çocukların başarılı olabilmesi ve yeteneklerini gösterebilmesi için özellikle erken çocukluk dönemi önemli bir faktördür (Seligman, 1998; Wu, 2008). Doğumdan başlayıp ilkokulu kapsayan erken çocukluk döneminde neredeyse çocuk için gerekli olan desteğin önemli bir kısmını ebeveynler sağlar (Webb, Gore, Amend ve Devries, 2016). Özel yetenekli bir çocuğa sahip olan aile, çocuğunun ihtiyaçlarını nasıl anlayacağı ve karşılayacağı konusunda bilgiye sahip olmayabilirler. Bu yüzden ebeveyn ve çocuk etkileşiminin yoğun bir şekilde yaşandığı erken çocukluk döneminde gerekli önlemlerin alınarak destek hizmetlerinin sağlanması, aile için önemli bir gerekliliktir (Afat, 2020). Clemons (2008) ebeveyn katılımını ve duyarlılığın doğrudan öğrenci başarısını etkilediğini bulmuş ve ebeveynlerin akademik başarı ve büyümeyi teşvik edici ev ortamı sağlamaları gerektiğini belirtmiştir.

Erken çocukluk döneminde verilen eğitimin önemli amaçlarından bir tanesi, çocukta mevcut olan potansiyeli en üst düzeye çıkarmaktır. Bundan dolayı çocuğu iyi tanımak, yetenek ve ilgi alanlarını keşfederek gerekli eğitime bir an önce başlaması sağlanmalıdır. Özel yetenekli çocuklarda tanılama erken yaşlarda yapılmaya başlanmalıdır ve çocuğun bireysel eğitim programları ile kendisini gerçekleştirebilecek eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Dağlıoğlu, 2004). Tanılamanın zamanında yapılmaması ve çocuğa gerekli eğitim ortamlarının sunulmaması durumunda özel yetenekli çocuklar da zekâ ve yeteneklerini ortaya koyamayabilirler (Coleman, 2016). Bu durumun sebeplerini incelediğimizde özel yetenekli bir çocuğun erken dönemde diğer öğrencilere göre hızlı anlaması ve derslerin kolay gelmesinden dolayı ders çalışma isteklerinin olmaması gelebilmektedir (Çitil & Ataman, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin başarılarının ön koşulu olarak Campbell (1996) çalışma alışkanlığı edinme, kendini algılama, disiplin, güven duygusu ve destekleyici aile tutumlarını göstermektedir. Eğitimin ilk kademesinde ders çalışma alışkanlığı edinemeyen, öz düzenleme becerisi oluşmayan özel yetenekli öğrencilerde ilköğretimden ortaöğretim



kademelerine geçtikçe ve dersler zorlaştıkça ders çalışmaktan kaçınma, isteksizlik ve beraberinde beklenmedik başarısızlık gelebilir.

Kaplan (1990)'a göre özel yetenekli bireylerin okulun ilk yıllarda başarılı olabilmeleri için minimum çaba sarf etmeleri yeterli olabilir. Öğrenciler "yetenekliliğin" anında öğrenme, anlama, ustalık anlamına geldiğini ve olağanüstü başarının doğal olarak bireyi takip ettiği sonucuna varırlar. Ancak yıllar geçtikçe okul işleri daha zor hâle gelebilir bu durumda öğrencilerin yüksek not alabilmeleri için daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği ve verimli çalışma alışkanlıkları geliştirmediklerini keşfeder. Bu durumda öğrenciler artık yeteri kadar yetenekli olmadıklarını düşünebilir ve bunun sonucunda yeterli performansı gösteremeyerek beklenmedik başarısızlık yaşayabilirler. Reis ve Renzulli (2011) özel yetenekli öğrencilerin genellikle okul öncesi ve ilkökul yıllarında başarılı olmaları için gereken sıkı çalışma ve sarf ettikleri çaba düzeyinin daha düşük olduğunu bildirmiştir. Bu durumda ailelere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Ailelerin özel yetenekli çocukların karakteristik özelliklerini, gelişimsel farkındalıklarını ve ihtiyaçlarını bilmeleri gerekir (Afat, 2020). Bunun yanı sıra ailelerin okul-öğretmen ile iş birliği içinde olmaları, çocuklarda mevcut olan potansiyeli en iyi şekilde kullanabilmeleri için onların eğitimlerini desteklemelidirler.

Özel yetenekli çocuklarda eğitim kademeleri ilerledikçe konular karmaşıklaşır. Düzenli çalışma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin konular karmaşıklaştıkça ders çalışma motivasyonları düşebilir. Bu durum çocuklarda strese neden olabilir ve stres öğrencilerin ilgi-yeteneklerini engelleyerek onları üstün özelliklerinden soyutlayabilir. Stres düşünmeyi gölgeler, gerekli olan motivasyonu azaltır ve karar vermeyi bozar. Unutkanlığa ve bir göreve keskin bir şekilde odaklanma yeteneğinin kaybına yol açar ve öğrencileri eleştiriye karşı aşırı duyarlı hâle getirir. Bu koşullar altında, daha az iyi performans gösterirler ve başarısızlıklarından dolayı daha fazla üzülürler (Kaplan, 1990).

Motivasyon

Öğrenme için motivasyon, son derece önemli bir konudur. Motivasyon amaca yönelik aktivitelerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreçtir (Schunk, Pintrich, ve Meece, 2008). Belirlenen amaç-amaçlara ulaşılabilmesi için bireyin ihtiyaç, uyarılma,



davranış ve doyum aşamalarından geçmesi gerekir (Aşıkoğlu, 1996). Birey ihtiyaçlarını belirleyerek harekete geçer, daha sonra ihtiyaca ulaşılması için itici bir güç ile uyarılır ve itici güç ile davranış meydana gelerek hedefe ulaşılır ve sonuçta doyum sağlanır (Leana-Taşçılar, 2021). Birey doyuma ulaştıktan sonra benzer davranışları sergilemede daha fazla gönüllü olur. Motivasyon, bireyin hedeflerini belirleyerek bu hedefler üzerine çalışmayı ve zaman ayırmayı içerir.

Çalışmalarda motivasyon ele alındığında öz yeterlik, ilgi alanları, hedefler, inançlar, değerler ve çevresel etkiler gibi bireyin kişisel özelliklerini içeren çok sayıda faktör bulunur (Clinkenbeard, 2006; Urdan, 2010; Wigfield ve Cambria, 2010). Özel yetenekli öğrencilerde yapılan araştırmalarda genel anlamda motivasyon ve bireyin öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde durulmaktadır. Motivasyonun alt kategorileri içindeyse iç motivasyon ve dış motivasyon kaynakları bulunmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002; Cambria, 2010; Clinkenbeard, 2012; Patrick vd., 2015). İçsel motivasyona sahip birey bir çalışmayı ya da etkinliği yaptığında bunun karşılığında ödül beklemeyeceği gibi kontrol mekanizmalarına da ihtiyaç duymaz (Reeve, 2002). Dışsal motivasyona sahip bireylerse kendilerini kontrol eden mekanizmalara ihtiyaç duyabilmektedir çünkü bir çalışmayı kendiliğinden yapamamaktadırlar (Vallerand, 1997). Bu durumlardan da anlaşılacağı gibi öğrenmeye yönelik motivasyonların çoğu, içsel ve dışsal motivasyon yapılarını içermektedir. İçsel motivasyon, bireyde ilgi, merak, öğrenmeyi öğrenme, bilme veya geliştirme arzusuyla yönlendirilen öğrenmedir (Arıkil ve Yorgancı, 2012). Dışsal motivasyon, iyi notlar, yüksek test puanları, yetişkinlerden olumlu onaylar veya ödüller gibi dış ödüllerin yönlendirdiği öğrenmedir (Ünal ve Bursalı, 2013). Bu durumda öğrenme içsel ve dışsal motivasyon ile gerçekleşmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi motivasyon kaynaklarından yararlandığını bilmek ebeveyn, öğretmen ve rehber öğretmen için önemli bir bilgidir. Motivasyon kaynakları doğru zamanda ve doğru hedeflere yönelik kullanıldığında öğrencinin daha fazla motive olabileceği hedeflere daha hızlı ulaşılabilir. Eğer birey bir motivasyona sahip değilse bu durumda hedefe yönelik harekette bulunma isteğinden yoksun olabilir.

Csikszentmihalyi (1991), akış teorisinde içsel motivasyonu vurgulamıştır. Çalışmada çok zor bir görevin bireyde kaygıya yol açtığı gibi çok kolay bir görevinse



can sıkıntısına yol açacağını; bu durumda, öğrencinin ilgisini de çekebilecek bir görevin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin performansına yönelik ilgisini çekebilecek bir görev ya da proje verildiğinde bu, bireyde olumlu duygulara yol açabilir. Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda çok kolay olan görevler üzerinde çalışarak geçirdiklerinde, bir akış hâlinde olma veya herhangi bir içsel motivasyon biçimi deneyimleme olasılıkları düşük olur. Gottfried ve Gottfried (1996), özel yetenekli öğrencilerin (130 üzerindeki IQ ile tanımlanan) bir karşılaştırma grubuna göre akademik içsel motivasyon ölçeğinde önemli ölçüde daha yüksek puan aldığını bulmuşlardır.

Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin küçük yaşlarda daha çok içten denetimliyen sınıf düzeyleri arttıkça motive olabilmek için dış faktöre ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Topçu ve Leana-Taşçılar, 2016). Ebeveynler ve öğretmenler, beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilere karşı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma eğiliminde olsalar da içten denetimli olan, yani iç motivasyona ve merakla sahip olan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek olacaktır (Topçu ve Leana-Taşçılar, 2016). Eğitim sistemimizde genellikle öğrenciler birbirleri ile rekabet hâlinindedirler. Rekabet öğrencilerde motivasyonu artırırken performansın da artmasını sağlar (Hwang ve Chang, 2016). Dışsal motivasyonu tetikleyen bu durum öğrencilerde yüksek başarıları getirdiği gibi başarısızlığı da getirebilir. Rekabete dayalı olan bu durum çoğu öğrencide mükemmeliyetçi olma sonucunu doğurur.

Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğe ulaşma çabası başarı ya da başarısızlığı etkiler mi? Mükemmeliyetçiliğin ayırt edici özelliği, tipik olarak, aşırı derecede yüksek standartlara ulaşmak için çaba göstermeyi içerir; ancak, bu hedeflere nasıl yaklaşıldığıyla ilişkili farklı motivasyonlar, davranışlar ve sonuçlar vardır. Hamachek (1978)'a göre mükemmeliyetçilik 'olumlu-normal' mükemmeliyetçilik ve 'olumsuz-nevrotik' mükemmeliyetçilik olarak iki biçimdedir. Olumlu mükemmeliyetçilik, görevleri tamamlamada mükemmellik için harcanan vicdani çabalarla karakterize edilirken, olumsuz mükemmeliyetçilik, kendilerine göre bir şeyleri yeterince iyi yapamadıkları için tatmin duygusunu yaşayamayanlar şeklinde karakterize edilir. Buna göre olumlu mükemmeliyetçi yapıdaki bireyler başarılarından zevk alabilir, başarısız ve kusurlu



durumlarda kendilerine yönelik daha esnektirler, ancak olumsuz mükemmeliyetçi bireyler hatalardan kaçınmakla meşguldür ve çabalarının yeterince iyi olduğunu asla hissetmezler (Hamachek, 1978). Stoeber ve Otto (2006) önerdiği kavramsal çerçeve içinde mükemmeliyetçiliği sağlıklı ve sağlıklısız mükemmeliyetçilik olarak belirlemiştir. Sağlıklı mükemmeliyetçiler yüksek hedefler koyarlar fakat bu hedefleri gerçekleştiremedikleri durumlarda kendilerine yönelik değerlerle anlamlandırmazlar. Yaptıkları çalışmalardan keyif alırlar ve çalışmanın iyi olması, onları mutlu eder. Sağlıksız mükemmeliyetçiler, kendilerine yönelik yetersizlik duygusunu hayatın her noktasında telafi etmek için çabalar. Kendilerini hiçbir zaman iyi hissetmeyeceklerinden dolayı bu yetersizlik duygusundan kurtulamazlar. Chan (2012) özel yetenekli öğrencilerle (5-12. Sınıflar) yaptığı bir çalışmada, sağlıklı mükemmeliyetçiler olarak sınıflandırılanların sağlıksız mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayanlara kıyasla mutluluk ve yaşam doyumunda yüksek puan aldığını bulmuştur. Hewitt ve Flett (1991) ise mükemmeliyetçiliği üç tip olarak tanımlamışlardır: kendine yönelik, başkasına yönelik veya sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, aşırı yüksek standartlara odaklanır; başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin diğerlerinden beklentilerini inceler ve sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, başkaları tarafından belirlenen standartların algılanmasını ele alır.

Klinik çalışmalar yapan kişiler ve uygulayıcılar, mükemmeliyetçiliğin özellikleri arasında yer alan erteleme, başarısızlık korkusu ya hep ya hiç gibi düşünce yapısı ve davranışların da başarısızlığa yol açabildiğini belirtmişlerdir (Adelson ve Wilson, 2009; Foster, 2007; Rimm, 2007). Reis ve McCoach (2000) çalışmasında özel yetenekli bireylerin başarısızlıktan korkma, kendi imajlarını korumak için zorlu deneyimlerden kaçınma, öz eleştirel veya mükemmeliyetçi gibi özellikleri incelediğinde bu inanç ve davranışların birçoğunun olumsuz mükemmeliyetçilik veya sabit zihniyet inançları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kendine yönelik mükemmeliyetçiler, özellikle başarısız olacaklarına inandıklarında, kendilerine değer verme duygularını korumak için zor olarak algılanan bir derste ödevleri teslim etmeme ya da o ödevi hiç başlamama gibi kendini sabote etme davranışlarını kullanabilirler (Hill, Hall, ve Appleton, 2011). Hedeflerin gerçekçi bir şekilde planlanamaması ile görev veya sorumlulukların kişiye



göre yapılamayacak düzeyde olması görevlerden kaçınma ya da göreve hiç başlamamayı beraberinde getirebilir.

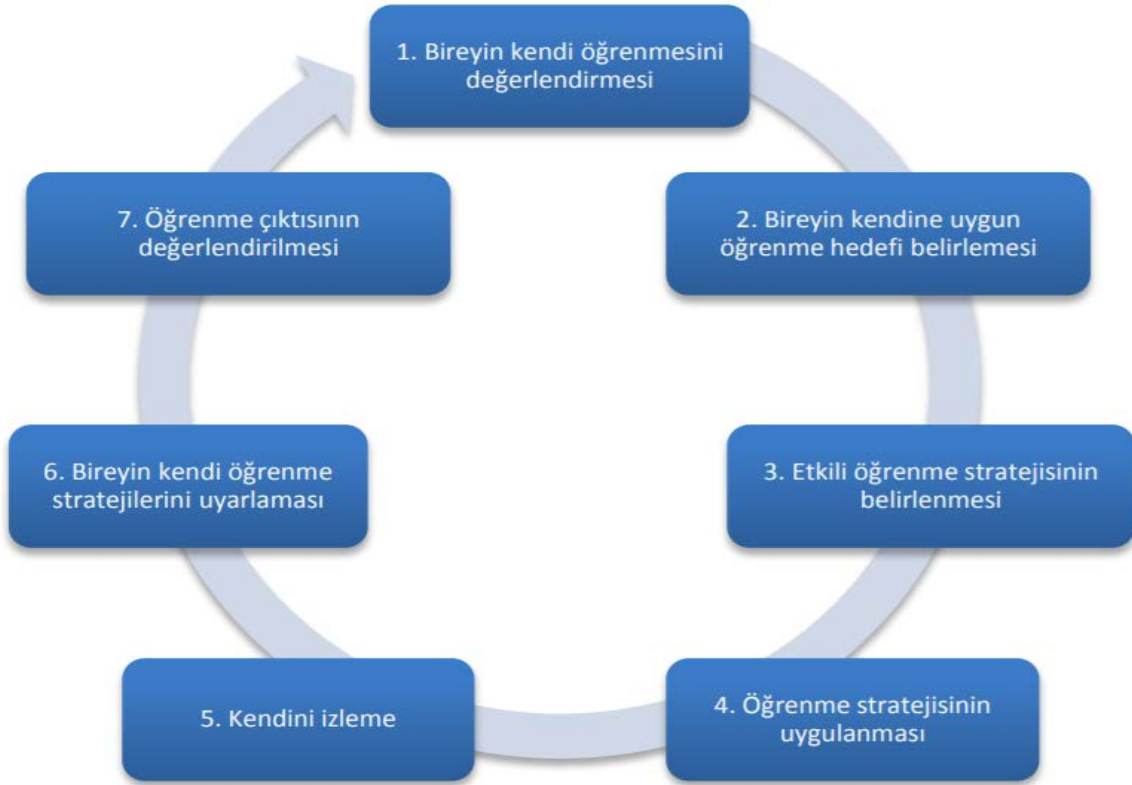
Özel Yetenekli Bireylerde Beklenmedik Başarısızlık ile Baş Etme

Özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları genellikle özel gereksinimlerine göre belirlenir (Clark, 2002), bu da öğrencilerin aynı özellikleri göstermemesi, beklenmedik başarısızlık göstermelerinin farklı nedenlere bağlı olması çözüm yöntemlerini de karmaşıktır. Rehberlik ve öğretimsel müdahale programları beklenmedik başarısızlık ile baş etmek için en önemli yöntemlerdir (Leana-Taşçılar, 2021). Siegle ve McCoach (2013), bu iki yöntemin bir arada kullanılmasının verimli sonuçlar ortaya çıkaracağını savunmaktadırlar. Müdahale programlarından öz yeterlik ve öz düzenleme ile ilgili programların yapılmasının öğrenciler için yararlı olabileceği belirtilmektedir. Öz yeterlik, “bireyin çevresinde olan bitenler üzerinde etkili olabilecek bir şekilde bir davranışı başlatıp sonuç alınca kadar sürdürebileceğine olan inançtır.” (Bandura, 1994). Öz düzenlemeyse bireyin kuvvetli ve zayıf yönlerini bilerek bir plan doğrultusunda hedeflerine ulaşabilmesi için kendini organize etmesidir. Buna göre Ziegler, Stoeger, Vialle ve Wimmer (2012) yedi adımdan oluşan öz düzenleme döngüsü önermekte ve bu döngüye dayalı çalışmaların yapılmasının, öğrencilerde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Döngüdeki adımlar şunlardır (Akt. Leana-Taşçılar, 2021):

1. Bireyin kendi öğrenmesini değerlendirebilmesi, neleri bilip neleri bilmediğinin farkına varmasıdır.
2. Bireyin kendine uygun öğrenme hedefleri belirlemesi, neyi öğrenmek istediğine ya da ihtiyacı olduğuna karar vermesidir.
3. Etkili öğrenme stratejisini belirleyerek, öğrenmeyi hedeflediği konuları bu stratejileri kullanarak öğrenmesidir.
4. Öğrenme stratejilerini uygulamasını kapsamaktadır. Öğrenmeyi hedeflediği konuyu bir önceki adımda seçtiği stratejileri kullanarak öğrenmeye başlamasıdır.
5. Kendini izlemesi, bir başka deyişle kullandığı stratejilerin kendisi için uygun olup olmadığını takip etmesidir.

6. Bireyin kendi öğrenme stratejilerini uyarlaması, uygun olmayan kısımları kendi öğrenme stiline ya da yöntemine göre şekillendirmesidir.

7. Öğrenme çıktısının değerlendirilmesi, süreç içinde öğrenmeyi hedeflediği konuları öğrenip öğrenmediğini kontrol etmesi, uyguladığı stratejilerin ne kadarının işine yaradığını ne kadarının yaramadığını ve uyarlanması gerektiğini düşünerek öğrenme sürecini yeniden şekillendirmesidir.



Şekil 1. Ziegler ve diğerlerine (2012) göre Öz Düzenleyici Öğrenmenin 7 Adımlı Döngüsü (Akt. Leana-Taşçılar, 2021).

Çağlar (2004), beklenmedik başarısızlık konusunda; başarısızlığın nedenleri araştırılarak bu nedenleri ortadan kaldırmak için aile-okul-çevre ile gerekli olan iş birliğinin sağlanması gerektiğini belirtir. Nedenler belirlendikten sonra öğrencilere uzun süreli bir rehberlik programı hazırlanmalıdır (Oğurlu ve Yaman, 2013). Hazırlanan bu programa okul, aile, yakın çevrenin de dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede uzun süreli danışmanlık hizmeti verilmeli, özel yetenekli öğrencilere bireysel ve gerekli olan durumlarda anne-babalar ile grup terapisi yapılmalı, aile çocuk arasında iletişim becerileri geliştirilmelidir. Okullarda eğitim-öğretim ortamları düzenlenmeli ve özel



yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde zenginleştirilmelidir (Emerick, 1992; Reis ve McCoach, 2000).

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklere katılabilmeleri için istekli olmaları gerekir. Bu istekliliğin sağlanabilmesi için kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmasına, etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olmasına dikkat edilmelidir. Tüm bunlara dikkat edilmesine rağmen süreç başarısızlık ile sonlanabilir (Taşdemir ve Taşdemir, 2010). Motivasyon düşüklüğü çocukların başarısız olmasına neden olabilmektedir. Bu durumda ailelerin ve öğretmenlerin çocuklar için gerekli motivasyonu kazanmalarına yardımcı olmaları gerekir. Eğer aile ve öğretmenler gerekli desteği sağlamalarına rağmen çocukta başarısızlık devam ediyorsa profesyonel bir yardım almaları faydalı olacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığa neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunun sebebi bireylerin kendine özgü karakteristik özelliklerinin bulunması ve çevresel faktörlerdir. Beklenmedik başarısızlığa neden olan faktörler kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bir bireyde etkili olan durum diğer bireyde önemsiz olarak görülebilir. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerinden beklenen başarıyı gösteremediklerinde ya da gösteremediklerinde bu durum hem toplum için hem de bireyler için büyük bir kayıptır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bireylerin beklenmedik başarısızlık durumları göz önüne alındığında ya yüksek başarılı bir kişinin başarısında (beklenmedik) keskin bir düşüş ya da önceki başarıya dayalı olarak gerçekleşmemiş bir olumlu beklenti ortaya çıkabilir (Ziegler, Ziegler ve Stoeger, 2012). Bu durumda yüksek başarının kabul gördüğü noktaların neler olduğu ve beklenmedik başarısızlığın neden gerçekleştiği ya da başarıdaki düşüklüğün sebeplerinin neler olduğu durumlarına odaklanmak önemlidir. Bu çalışmada özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığın genel tanımı verilerek olası birkaç neden üzerine genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yapılan çalışmalarda özel yetenekli bireylerin strese bağlı nedenler içinde, yüksek akademik beklentiler, okul değişiklikleri (Kanlı, 2011), mükemmeliyetçilik (LoCicero, 2000), gelecek ile ilgili kaygılar, arkadaş ve aileleri ile olan ilişkilerinde



yaşanan güçlükler şeklinde belirlenmiştir (Peterson, 2009). Çakır (2014)'ın araştırmasında motivasyonun başarı üstünde etkisi olduğu bulunmuştur. Düşük motivasyonun sebeplerinden bir tanesi eğitim ortamlarının özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına, ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmemesidir (Siegle ve McCoach, 2005; Padediadou ve Filippatou, 2013). Beklenmedik başarısızlık gösteren özel yetenekli öğrencilerin motivasyon özellikleri; hedef yönelimli, ilgi, yetenek, irade gibi motivasyonel yapıların eğitim-öğretim sürecine dahil edilerek öğrenci merkezli uygulamaların yapılması gerekmektedir (Emerick, 1992; Taylor, 2003).

Okula karşı olumsuz tutum, okula gitmede isteksizlik, eğitim programlarının özel yetenekli bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi durumların da başarısızlığa neden olduğu belirtilmiştir (McCoach ve Siegle, 2003). Emerick (1992), bazı öğrencilerin akademik başarısızlık nedenlerini resmî program müdahaleleri olmadan nasıl tersine çevirebildiklerini araştırmıştır. Yapılan nitel araştırmada, 10 öğrencinin başarısızlık nedenleri ve sonraki iyileşmeleri incelenmiştir. Öğrenci başarısızlığının tersine çevrilmesinde birkaç ortak faktörün rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Okul dışı etkinlikler, aile içi iletişim, çalışmalarda daha gerçekçi hedeflerin belirlenmesi ve öğretmen yardımlarının başarıyı olumlu etkilediği bulunmuştur. Yapılan farklı araştırmalarda ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin başarısızlık olasılıklarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Colangelo vd., 1993; Reis vd., 1995).

Özel yetenekli bireylerde başarısızlığın kaynaklarını bireysel (stres, kaygı, motivasyon gibi) ve çevresel faktörler (aile-okul) oluşturmaktadır (Freeman, 2011). Özel yetenekli öğrencilerde başarısızlığın nedeninin belirlenmesi için ilk olarak başarısızlık tanısının konulması gerekir. Tanı konulduktan sonra başarısızlığın kronik mi yoksa geçici mi olduğu değerlendirilmelidir. Tanı konduktan sonra bunun neye bağlı olduğu araştırılmalı, beklenmedik başarısızlığı tersine çevirebilmek için alınacak önlemler ve yapılacaklar konusunda öğretmenler ile aileler yetkin olmalı ve gerekli tedbirler alınmalıdır (Karaduman, 2013).

Alan yazında özel yetenekli bireylerin beklenmedik başarısızlık göstermesine yönelik yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda beklenmedik başarısızlığa neden olan durumların bir arada olduğu çalışmaların özellikle



ülkemizde az sayıda olduğu görülmektedir. Çalışmanın gelecek araştırmalara katkı sağlayacağı, eğitimciler ve ailelere yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Öneriler

Özel yetenekli bireyler başarısızlık gösterdiklerinde özel yetenekli bireyleri bu problem ile baş başa bırakmamak gerekir. Bundan dolayı özel yetenekli bireyleri başarısızlığa götüren nedenleri bulmak, bu nedenleri ortadan kaldırmak için aile, okul, öğretmen ve başarısızlığa düşen öğrenci ile iş birliği yapmak gerekir. Aşağıda okul ve aileye yönelik öneriler yer almaktadır:

Okul

Okulda beklenmedik başarısızlık gösteren öğrenciler için ilk yapılması gereken, başarısızlık ile ilgili tanılamamanın yapılması ve akademik literatürde beklenmedik başarısızlık durumu ile ilgili araştırmaların incelenmesidir (Baum, Renzulli ve Hébert, 1995). Eğitimciler beklenmedik başarısızlık konusunda bilinçlenmelidir. Etkili müdahale programları uygulanmalıdır (Weber ve Stanley, 2012). Baum, Renzulli ve Hébert'in (1995) yaptıkları 'Başarısızlığı Tersine Çevirmek: Sistemik Müdahale Olarak Yaratıcı Üretkenlik' çalışmasında uygulamanın yapıldığı yıl süresince öğrencilerin %82'sinin olumlu kazanımlar edindiği bulunmuştur. Müdahale programlarında bulunan stratejiler, eğitim-öğretim etkinlikleri içinde yer almalı ve öğrencilerin akademik becerilerine odaklanmalıdır (Ford vd., 1998; Reis ve Renzulli, 2004). Eğitim-öğretim dışı faaliyetler uygulanmalıdır (Karaduman, 2013). Yapılan etkinlikler özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı sunmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin yapıcı olmasına dikkat edilmelidir (Rathvon, 1996). Etkili dinleme, etkili soru sorma konusunda zorluk yaşayan öğrencilere yardım edilmelidir (Rathvon, 1996). Okul, öğretmen ve aile iş birliği içinde olmalıdır (Rathvon, 1996; Clark, 2002).



Aile

Aileye yönelik önerilerde ilk önce ebeveynlerin ev ortamını çocuğun gereksinimlerine göre düzenlemeleri (çocuğun kendine ait odasının, çalışma masasının, kitaplığının olması vb.) gerekmektedir (Clemons, 2008). Özel yetenekli bireyleri konu alan film, belgesel, dergi ya da kitaplar okunmalıdır (Hebert ve Olenchak, 2000; Milne ve Reis, 2000). Özel yetenekli öğrencilerle saygı çerçevesinde iletişim kurulmalıdır (Clark, 2002). Aile içinde iletişim güçlendikçe başarı da artmaktadır (Peterson, 2001; Zabloski ve Malacci, 2012). Öğrencilerin evde ve okulda yaptıkları etkinliklerle ilgilenilmeli ve kendilerini kanıtlamaları için çocuklara yardım edilmelidir (Clark, 2002). Çocuk kimse ile karşılaştırılmamalıdır (Clark, 2002). Çocuğun güçlü yönleri desteklenmeli, zayıf yönleri düzeltilmelidir (Karaduman, 2013). Aile okul ile düzenli görüşmeler yapmalıdır (Peterson, 2001), böylelikle aileler çocukların okulda neler yaptıklarını öğrenebilirler. Aileler okul rehber öğretmeniyle kendi çocukları için ulaşılabilir hedefler koyma ve yönlendirme konusunda çalışmalar yapmalıdır (Whitmore, 1985).

Araştırmacılar gelecek çalışmalarında; özel yetenekli tanısı konulmuş fakat beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilere gerekli müdahale programları uygulayabilir, başarısızlığın nedenleri ve düzeltilmesine yönelik detaylı araştırmalar yapabilirler. Başarısızlık yaşayan özel yetenekli öğrenciler üzerinde vaka çalışmaları ve nitel araştırmalar yapılabilir. Araştırmacılar çeşitli müdahale programlarının etkililiğini incelemek için gerçek yarı deneysel tasarımları kullanmaya çalışmıştır. Bunun yanında özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlığa yol açan olası nedenlerden spesifik bir alan belirlenerek detaylı bir araştırma yapılabilir. Mükemmeliyetçilik üzerine yapılan birçok çalışma olmasına rağmen özel yetenekli bireylerin yaşadığı beklenmedik başarısızlıklar hakkında pek çalışma bulunmamaktadır. Mükemmeliyetçiliğin özel yetenekli bireylerde beklenmedik başarısızlığa yol açtığına dair nicel ya da nitel çalışmalar yapılabilir. Türkiye’de özel yetenekli bireylerin erken çocukluk dönemi incelenerek yaşadıkları beklenmedik başarısızlık durumları boylamsal olarak çalışılabilir.



Kaynakça

- Adelson, J. L., & Wilson, H. E. (2009). Letting go of perfect: Overcoming perfectionism in kids. Waco, TX: Prufrock Press.
- Afat, N. (2020). Dinleyen ve dinlenen aile. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. İçinde (s. 257-289). Ankara: Nobel.
- Arıkıl, G. ve Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Eko Ofset.
- Bandura, A. (Ed.) (1994) Encyclopedia of Human Behavior (Vol.4). NY: Academic Press.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Campbell, J.R. (1996), Early identification of Mathematics talent has long-term positive consequences for careercontributions. *International Journal of Educational Research*, 25 (6),497-522.
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong gifted students. *Roeper Review*, 34, 224–233. doi:10.1080/02783193.2012.715333
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 81-100.
- Clark, B. (2002). *Growing Up Gifted*. United States of America: Merrill Prentice Hall.
- Clemons, T. L. (2008). Underachieving gifted students: A social cognitive model. *Roeper Review*, 30(1), 69-78.
- Clinkenbeard, P. R. (2006). Motivation and the gifted: Research versus practice. Paper presented at the biennial Wallace Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA.



- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(2), 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 155-160.
- Coleman, M. R. (2016). Recognizing young children with high potential: U-STARs~PLUS. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 32-43. doi: 10.1111/nyas.13161
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 111-125.
- Çakır, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar [The reflection of the primary level gifted students' behavioral characteristics to the educational settings and the problems that may arise]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Dağlıoğlu, H. E. (2004). Okul öncesi çağıdaki üstün yetenekli çocukların eğitimleri. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G.A., Rimm, S.B., ve Siegle, D. (2011). *Education of The Gifted And Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Plenum.



- Delcaurt, M. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining, energy, interest and imagination. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 23-31.
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N, (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 179-184.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146.
- Ford, D. Y. Alber, S. R. ve Heward, W. L. (1998). Setting “motivation traps” for underachieving gifted students. *Gifted Child Today Magazine*. 21(2).
- Foster, J. (2007). Procrastination and perfectionism: Connections, understandings, and control. *Gifted Education International*, 23, 264–272. doi:10.1177/026142940702300307.
- Freeman, J. (2011). *Psychology for the sake of the environment*, İn Mendonca, A., Cunha, A, & Chakrabarti, R. (Eds.) Dordrecht: Springer.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179 – 183.
- Güneysu, S. (2005). Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite. Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü. AÇEV Toplantı Raporu.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.



- Hebert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 196-207. doi.org/10.1177/001698620004400307
- Heckman, J. J. (2017). The Heckman Equation. *The Heckman Equation*. <https://heckmanequation.org/the-heckman-equation>.
- Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98–101. doi:10.1037/0021-843X.100.1.98
- Hill, A., Hall, H., & Appleton, P. R. (2011). The relationship between multidimensional perfectionism and contingencies of self-worth. *Personality and Individual Differences*, 50, 238–242. doi:10.1016/j.paid.2010.09.036
- Hwang, G., & Chang, S. (2016). Effects of a peer competition-based mobile learning approach on students' affective domain exhibition in social studies courses. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1217-1231.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 103-121.
- Kaplan, L.S. (1990). Helping Gifted Students with Stress Management. S. Berger (Ed.). Flyer File on Gifted Students. Reston, VA: Council for Exceptional Children Digest.
- Karaduman, G. B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165-172.
- Karaduman, G. B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165-172.
- Kerr, B. Christensen, P. Maxey, J. (1993). „A Comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers. *Gifted Child Quarterly*. National Association for Gifted Children. Reprinted with Permission.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2020). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Ankara: Nobel.



- Leana-Taşcılar, M. Z. (2021). Beklenmedik düşük başarı ve okul terki gösteren özel yetenekli öğrenciler. U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimleri*. İçinde (s.225-239). Ankara: Pegem Akademi.
- Leana-Taşcılar, M. Z. (2021). Özel yetenekli öğrencilerde motivasyon ve çalışma disiplini. U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimleri*. İçinde (s.105-120). Ankara: Pegem Akademi.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182-185.
- Lukasic, M., Gorski, V., Lea, M., & Culross, R. (1992). *Underachievement among gifted/talented students: what we really know*. Houston, TX: University Of Houston-Clear Lake.
- Matthews, M. S. ve McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181.
- Matthews, M. S. (2006). Gifted Students Dropping Out: Recent Findings from a Southeastern State. *Roeper Review*. 28 (4), 216–223.
- Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2020). Parenting Gifted Children. *Critical Issues and Practices in Gifted Education: A Survey of Current Research on Giftedness and Talent Development*.
- McCoach, D. B. (2000). *The school attitude assessment survey-Revised (SAAS-R)*. Unpublished instrument.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 44-154.
- McNabb, T. (2003) Motivational issues: Potential to performance. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed. Pp. 417-423). Boston, MA: Pearson Education.



- Montgomery, D. (2009). Nature and identification of underachievement. In D. Montgomery (Ed.), *Able, gifted and talented underachievers*. UK: Wiley-Blackwell Publications.
- Ogurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2013). Guidance needs of gifted and talented children's parents. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2013, 3(2), 81-94.
- Olszewski- Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23(2), 65-71.
- Padediadou, S., & Filippatou, D. (2013). Introduction. In S. Pantediadou & D. Filippatou (Eds), *Differentiated Instruction: Theoretical approaches and educational practices (pp. 13-26)*. Athens, GR: Pedio [in Greek].
- Patrick, H., Gentry, M., Moss, J., & McIntosh, J. (2015). Understanding gifted and talented adolescents' motivation. In F. Dixon & S. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (2nd ed., pp. 185-210). Prufrock Press.
- Peterson, J. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-250.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Puhr, A., Ruud, E., Anderson, V., Due Tønnesen, B. J., Skarbø, A.-B., & Andersson, S. (2019). Self-reported executive dysfunction, fatigue, and psychological and emotional symptoms in physically well-functioning long-term survivors of pediatric brain tumor. *Developmental Neuropsychology*, 44(1), 88-103.
- Rathvon, N. Ph. D. (1996). *The Unmotivated Child*. Simon and Schuster: USA.
- Reeve, J. (2002). "Self-Determination Theory Applied to Educational Settings". In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 183–203). New York: University of Rochester.
- Reis, S. M. (1998). Underachievement for some-dropping out with dignity for others. *Communicator*, 29(1), 1, 19-24.



- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2011). Challenging gifted and talented learners with a continuum of research-based interventions strategies. In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford handbook of school psychology* (pp. 456–482). New York, NY: Oxford University Press.
- Reis, S. M., Hebert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school* (Research Monograph 95120). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., Purcell, J. H., Rogers, J. B., ve Smist, J. M. (1993). Why not let high ability students start school in January? *The curriculum compacting study*. Research Monograph 93106. <http://eric.ed.gov/?id=ED379847>.
- Renzulli, J. S., and Gubbins, E. F. (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Connecticut: Creative Learning Press, Inc.
- Rimm, S. (1984). Underachievement . . . or if God had meant gifted children to run our homes, she would have created them bigger. *Gifted Child Today*, 31, 26-29.
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International*, 23, 114–121. doi:10.1177/026142940702300305
- Rimm, S. B. (1997). Underachievement syndrome: A national epidemic. *Handbook of gifted education*, 2, 416-434.
- Rimm, S. B. (2006). *When gifted students underachieve: What you can do about it*. PRUFROCK PRESS INC.
- Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 353-359.



- Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları Eğitimleri*. Baskı, Maya Akademi Yayınevi, Ankara.
- Schultz, B. H. (2005). Gifted underachievement: oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*, 28(2).
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, M. L. (2008) *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Seligman, M. E. (1998). The gifted and the extraordinary. *The American Psychological Association Monitor*, 29(11), 2.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., Mann, R. L., Greene, M., & Schreiber, F. (2006). *A study to increase academic achievement among gifted underachievers*. In Poster presented at the 2006 Institute of Education Sciences Research Conference, Washington, DC.
- Siegle, D., ve McCoach, D. B. (2013) Underachieving gifted students. In C. M. Callahan ve H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 377-388). NY: Ruetledge.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever*. New York: Teachers College Press.
- Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 471-503.



- Taylor, S. (2003). *Your top students: Classroom strategies that meet the needs of the gifted*. Portland, ME: Stenhouse Publishing.
- Topçu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerde motivasyon ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi.
- Urdan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 92-108). Lawrence Erlbaum.
- Ünal, F., Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 5*, 7-16.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic.
- Van Boxtel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and adolescence, 21*(2), 169-186.
- Webb, J., Gore, J. L., Amend, E. R. & DeVries, A. R. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar Uzmanlar ve Aileler İçin El Kitabı* [Handicapped Children for Experts and Families]. (B. Uyaroglu & B. Bulbun Akti, Trans.) Ankara: Ani.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Whitmore, J. R. (1985). Underachieving Gifted Students. ERIC Digest. <http://eric.ed.gov/?id=ED262526>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Yaman, Y., & Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hayef Journal of Education, 11*(2), 1-21.



- Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W., & Wimmer, B. (2012). Diagnosis of self-regulated learning profiles. *Australian Journal of Gifted Education*, 21 (2), 62-74.
- Ziegler, A., Ziegler, A., & Stoeger, H. (2012). Shortcomings of the IQ-based construct of underachievement. *Roeper Review*, 34(2), 123-132.
- Ziolkowski, N., Kitto, S. C., Jeong, D., Zuccaro, J., Adams-Webber, T., Miroshnychenko, A., & Fish, J. S. (2019). Psychosocial and quality of life impact of scars in the surgical, traumatic and burn populations: A scoping review protocol. *BMJ Open*, 9(6), Article e021289.



Summary

Underachievement is defined as the difference between an individual's current performance and observed performance. This difference can be disappointing as it is an unexpected situation for families and teachers. Underachievement is the failure of the child's existing performance. This should not be confused with underachievement. While students who fail score below the average range, students with underachievements can get average or above average grades. Underachievement manifests itself in two ways. These are temporary underachievements and chronic underachievements. In temporary underachievement, the student encounters a certain situation (e.g., death of a close person, inability to adapt to school, not getting along with the teacher). Whereas chronic underachievement is a learned situation and continues without interruption.

Gifted students experiencing underachievement are affected by internal and external factors. Internal factors may include reasons arising from the individual, motivation, perfectionism, desire for social acceptance, and low or high self-expectations. External factors, on the other hand, may include environmental factors originating from the family, school, and work habits that cannot be acquired in early childhood. In this study, among the possible causes of underachievement, the focus was on the personal characteristics of gifted individuals, family structures, problems arising from early childhood, problems arising from school and teachers, motivation, and perfectionism.

Gifted students have unique individual characteristics due to their special talents. Underachievement may result from the personal characteristics of gifted individuals. These include child's self-acceptance, maladaptive behaviors at school and in the classroom, lacking in social skills, fear of failure, attributing success to external factors, lack of study skills, lack of internal control and motivation, inability to be organized and flexible, and setting unrealistic goals.

Another reason for failure in gifted individuals is about the family. These may include the family not accepting the gifted child, expecting the child to behave like an adult, wanting them to be the best in class, and expecting them to easily adapt to the



social environment. Some families may not consider their gifted child as a typical child and may expect them to do many things at once. For example, they may think that they fully support their child's development by sending them to a guitar course right after the lesson, to a part-time job after the guitar course, and then to a sports event. The most important factor that some families may forget is that gifted children are not very different from any other child.

One of the environmental factors that may cause underachievement is early childhood period. In childhood, children start to build skills including self-efficacy, self-regulation, to focus on and complete a job, time management, and putting energy into a job with the support of the family. Parents should have the knowledge to develop these skills in the gifted children. By knowing the individual characteristics and needs of a child, necessary support can be best provided. The first years of primary school is the last period of early childhood and families cooperate with the school, teacher, and close environment to better assist their gifted children

The most striking reason among the reasons arising from the school and the teacher is that the unique characteristics of the gifted students in the school environment are not known by the school staff. In addition, teachers expect these students to have a high performance in every subject. Teachers who teach gifted students should first know the individual characteristics of the students and prepare individual programs for their interests, needs, and abilities.

Motivation is a process in which goal-oriented activities are initiated with passion, and lack of motivation may cause underachievement. Motivation is discussed as intrinsic motivation and extrinsic motivation. In extrinsic motivation, students constantly expect a reward. Intrinsic motivation is the individual's feeling that every work is valuable and a pleasure. In particular, it is necessary to develop internal motivation in a student. A student with high internal motivation tends to like his work and does not expect any reward out of it.

One of the typical characteristics of gifted students is perfectionism. Perfectionism may be a positive or negative. Positive perfectionism is characterized by striving for excellence in completing tasks. Negative perfectionism is characterized in



those who cannot experience satisfaction because they cannot do things well enough for themselves, avoid making mistakes, and feel that their efforts are not good enough. To understand the reasons for perfectionism, students' behaviors may be observed and they can be interviewed.

As a result, underachievement is a situation that every individual can experience at times in life. What is important is to learn how to reverse this situation. In working on the underachievement of gifted individuals, it is necessary to determine the reasons for the underachievement and take an act on time by using intervention methods.



FARKLI OKUMA DÜZEYLERİNDEKİ ÇOCUKLARIN OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA BECERİLERİNİN BOYLAMSAL KARŞILAŞTIRMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Cevriye ERGÜL¹, Burcu KILIÇ-TÜLÜ², Gözde AKOĞLU³, Meral Ç.
ÖKCÜN-AKÇAMUŞ⁴, Zeynep BAHAP-KUDRET⁵**

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara,
cergul@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6793-6469

² Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara,
tulu@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9623-8392

³ Prof. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İzmir,
gozde.akoglu@ikcu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3685-4310

⁴ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara,
okcun@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3297-9711

⁵ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara,
zkudret@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5192-0892

Geliş Tarihi: 17.07.2021

Kabul Tarihi: 10.02.2022

Öz: Okuma tüm akademik becerilerin temelinde olan ve çocukların tüm yaşamını etkileyen önemli bir beceridir. Çocuklar okuma performanslarıyla ilişkili olarak okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde de farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada birinci sınıfa devam eden ve farklı düzeylerde okuma becerilerine sahip olan çocukların okuma, anlama ve yazma becerilerinin boylamsal olarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla 399 çocuk birinci sınıftan ikinci sınıfın sonuna kadar izlenmiş ve her iki sınıf düzeyinin güz ve bahar dönemlerinde okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri değerlendirilmiştir. Okumada düşük, orta ve yüksek başarı gösteren çocukların okuma, anlama ve yazma becerilerindeki performans farklılıkları



tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analizler sonucunda düşük okuma başarısı gösteren çocukların tüm okuma, anlama ve yazma testlerinde orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocuklara göre anlamlı olarak daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Gruplar arasındaki bu farklılıklar dört dönem boyunca devam etmiştir. Bu durum, birinci sınıfın ilk döneminde okumada düşük performans gösteren çocukların ilerleyen dönemlerde akranlarını yakalayamama ve okuma, anlama ve yazma güçlükleri yaşayarak özel öğrenme güçlüğü tanısı alma riski taşıdıklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Okuma, okuduğunu anlama, yazma, okuma başarısı düzeyi, risk grubu, boylamsal izleme.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılایn: Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Akoğlu, G. Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Bahap-Kudret, Z. (2022). Farklı okuma düzeylerindeki çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin boylamsal karşılaştırması. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 212-245.



LONGITUDINAL COMPARISON OF READING, READING COMPREHENSION AND WRITING SKILLS OF CHILDREN AT DIFFERENT READING LEVELS

Abstract: Reading is an important skill that is at the foundation of all academic skills and affects the whole life of children. Children also show differences in their comprehension and writing skills depending on their reading performance. In this study, it was aimed to compare the reading, comprehension and writing skills of children who are in the first grade and have different reading levels. For this purpose, 399 children were followed from the first grade to the end of the second grade and their reading, reading comprehension and writing skills were evaluated at the fall and spring semesters in each grade level. Performance differences in reading, comprehension and writing skills of children with low, medium and high achievement in reading were examined by analysis of one-way variance. As a result of the analysis, it was found that children with low reading achievement performed significantly lower than children with medium and high reading achievement in all reading, comprehension and writing tests. These differences between the groups persisted over the four semesters. These findings show that children who have poor performance in reading in the first semester of first grade might not be able to catch up with their peers in the future and are at risk of being diagnosed with specific learning difficulties by developing reading, comprehension and writing difficulties.

Keywords: Reading, reading comprehension, writing, reading achievement level, risk group, longitudinal monitoring.

Cite this article as: Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Akoğlu, G. Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Bahap-Kudret, Z. (2022). Longitudinal comparison of reading, reading comprehension and writing skills of children at different reading levels. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 212-245.



Giriş

Okuma, tüm akademik becerilerin temelinde yer alan ve bireylerin günlük yaşantılarında sıkça ihtiyaç duydukları bir beceridir. Bu nedenle okuma becerilerinde gösterilen performans okuduğunu anlama ve yazma gibi diğer temel becerilerin gelişimi, genel akademik başarı ve bireyin yaşam kalitesi açısından son derece önemlidir (Willoughby, Wylie ve Little, 2019). Buna karşın, çocuklar okuma becerilerinin gelişiminde farklılıklar gösterebilmekte ve bazı çocuklar diğerlerinin gerisinde kalabilmektedir. Bu kapsamda, okumada farklı düzeylerde performans gösteren çocukların, okuma gelişimlerinin izlenmesi ve bu gelişimdeki farklılıkların diğer alanlara nasıl yansıdığı belirlenmesi pek çok araştırmacının dikkatini çeken bir konudur (Bennett, Brown, Boyle, Racine ve Offord, 2003; Burns ve Kidd, 2010).

Alanyazında yer alan çok sayıda bulgu, okulun ilk yıllarındaki okuma performansının ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama, yazma ve matematik gibi alanlardaki başarıyı yordayan güçlü bir değişken olduğunu göstermektedir (Entwisle, Alexander ve Olson, 2005; Grimm, Solari, McIntyre ve Denton, 2018; Willoughby ve diğ., 2019). Bu bağlamda, çocukların özellikle birinci sınıfta okumayı öğrenme sürecindeki başarısı önemlidir. Okumayı öğrenmekte güçlük yaşayan çocuklar çok büyük olasılıkla ilerleyen yıllarda da okuma problemleri yaşamaya devam etmekte; başlangıçta başarılı olan çocuklarsa ilerleyen yıllarda da başarılı okuyucular olma eğilimlerini sürdürmektedirler (Badian, 1988; Juel, 1988; Snowling, Gallagher ve Frith, 2003). İlk yıllarda okumayı öğrenmekte zorlanan çocuklar genellikle okumaktan keyif alamamakta ve bunun bir sonucu olarak da okumaya karşı olumsuz bir tutum geliştirerek okumada başarılı olan akranlarına göre daha az okuma girişiminde bulunmaktadır (Leppanen, Aunola ve Nurmi, 2005). Daha az okuma deneyimi olan çocuklarsa okuma becerilerini yeterince geliştiremedikleri için okuduklarını anlamakta zorlanmakta, dolayısıyla öğrenememekte, okuduklarından keyif alamamakta ve bu durum bir döngü şeklinde devam etmektedir (Harlaar, Dale ve Plomin, 2007; Mol ve Bus, 2011). Öte yandan, ilk yıllarda okuma becerilerini sorun yaşamadan edinen çocuklar sınıf düzeyi ilerledikçe okumayı, öğrenmenin bir aracı olarak kullanmaya başlamakta ve okumaktan keyif almaktadır. Bu durum çocukların okuma ve okuduğunu



anlama becerilerinin, sözcük bilgisinin, genel bilgi düzeylerinin ve yazma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Paris, 2005).

İlk yıllarda çocukların okuma yeterliliğinin en önemli göstergesi sözcükleri doğru ve hızlı bir şekilde okumalarıdır (Ardoin ve Christ, 2008; Fuchs ve Vaughn, 2005). Nitekim okuma akıcılığı olarak isimlendirilen bu beceriler, çocukların diğer akademik becerilerinin gelişimi ile de yakından ilişkilidir. Okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki de çok sayıda çalışma ile ortaya konulmuştur (Ardoin ve Christ, 2008; Fuchs ve Vaughn, 2005; Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011). Akıcı okuma becerisine sahip olan çocuklar sözcükleri doğru, hızlı ve otomatik olarak okuyabildikleri için dikkatlerini ve bilişsel kapasitelerini büyük oranda okuduğunu anlama için kullanabilmektedirler (Perfetti ve Adlof, 2012). Dolayısıyla okulun ilk yıllarında çocukların öncelikle çözümlenme (sözcükleri doğru bir şekilde okuyabilme) becerilerini kazanmaları kritiktir. Bu yıllarda çözümlenme becerilerinde problem yaşayan ve çözümlenmekte zorlanan çocuklarsa okumak için çok fazla çaba harcamakta ve tüm bilişsel kaynaklarını bunun için kullanmaktadırlar (Berkeley, Scruggs ve Mastropieri, 2010; Sanford, 2015). Bu nedenle de okumanın nihai hedefi olan okuduğunu anlama düzeyine ulaşamamakta (Gough, Hoover ve Petersen, 1996), okuduğunu anlamının başarı için daha çok önem kazandığı ileriki sınıf düzeylerindeyse yaşadıkları güçlükler artarak tüm okul yaşamını etkiler hâle gelmektedir (Kim, Linan-Thompson ve Misquitta, 2012). Dolayısıyla bu öğrencilerin derslerdeki akademik başarıları da akranlarına göre çok daha düşük düzeyde kalabilmektedir.

Okuma becerilerinin yazma becerileriyle de çok yakından ilişkili olduğu ve yazma becerilerinin gelişimi için önemli bir değişken olduğu bilinmektedir (Hebert, Kearns, Hayes, Bazis ve Cooper, 2018). Temel bir iletişim aracı olan ve duygu ve düşüncelerin aktarımında kullanılan yazma becerisi sözcükleri kopyalama, doğru yazma ve yazılı anlatım boyutlarından oluşan bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren bir süreçtir (Saddler ve Asaro, 2007). Yazma becerileri öğrencilerin öğrenmesini, kendini ifade etmesini ve anlamasını geliştirmekle birlikte (Graham ve Hebert, 2010), genellikle ödevler ve yazılı sınavlarla değerlendirilen okul başarısı için temel belirleyicilerden biridir. Okumada başarısız olan öğrencilerin genellikle yazmanın tüm boyutlarında güçlük yaşadıkları ve tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük



performans sergiledikleri alanyazında sıklıkla belirtilen bir bulgudur (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman ve Raskind, 2008; Graham, Harris ve Larsen, 2001; Hebert ve diğ., 2018; Judd, 2012). Bu çocukların el yazılarının okunaksız olduğu, yavaş yazdıkları, harf ya da hece atlama, harf ya da hece ekleme, harf değiştirme, harfleri ters yazma gibi yazma hatalarını daha çok yaptıkları, dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına uymadıkları, bir konu ile ilgili planlama yaparken ve düşünce üretirken, düşüncelerini yazıya aktarırken ve düzenlerken güçlük yaşadıkları bulunmuştur (Englert ve Thomas, 1987; Graham ve Hebert, 2010; Graham ve diğ., 2001).

Okuma ve yazma becerileri, benzer temel süreçlere dayanmaktadır (Graham ve Hebert, 2010). Okuma güçlüğü olan çocuklar, çözümlene için gerekli olan sesbilgisel işleme sürecinde zorluklar yaşamaktadır. Çocukların okurken her bir yazı birimi için bir sesbirim oluşturup bellekte tutması ve birleştirerek söylemesi beklenirken, yazma sürecinde sözcüğü sesbirimlerine ayırması, ses-harf ilişkisi kurarak yazı birimlerini oluşturması ve yazılı olarak yansıtması beklenmektedir. Bu bağlamda yazma becerisi, ses bilgisel bilgilerin kodlanmasını gerektirmektedir. Okuma güçlükleri hem okuma hem de yazma sistemlerinin altında yatan ses bilgisel işleme sürecini etkilediğinden, okumada başarısız olan öğrencilerin yazma başarısının da düşük olduğu gözlenmektedir (Hebert ve diğ., 2018; Judd, 2012). Ayrıca okuma becerisi, yazma içeren etkinliklerde çocukların kullandığı bir alt beceridir. Okuma güçlüklerinin varlığı, çocukların bir konu hakkında bir metin yazmadan önce kaynaklardan ilgili bilgileri okumalarını; ayrıca yazım hataları, dil bilgisi hataları ve metin düzenleme sorunlarını belirlemek için kendi yazdıkları metinleri okumalarını ve yeniden düzenlemelerini gerektiren süreci karmaşıktır (Hebert ve diğ., 2018). Bunun yanında alanyazında okuma ve yazma becerileri arasında çift yönlü bir ilişki olduğu da belirtilmektedir. Andersen ve arkadaşları (2018), çözümlene becerisinin, yazma becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu, okuduğunu anlama becerisinin de öykü yazmanın güçlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Doğru yazma becerilerininse çözümlene ve okuduğunu anlamayı etkileyen bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Graham ve Hebert, 2010). Ayrıca okuma güçlüğü olan çocuklarda yazma hataları, okuma hataları ile benzerlik göstermektedir (Hebert ve diğ., 2018). Son olarak, birinci sınıf öğrencilerinde okuma ve yazma güçlüklerinin birlikte görülme olasılığının yaklaşık %50 olduğu ve bu nedenle de



öğrenme güçlüğü riskinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Costa, Edwards ve Hooper, 2016).

Okuma ve yazmada başarısız olan çocukların daha üst düzeydeki becerilerin öğretimine başlandığı üst sınıflarda akademik güçlükler açısından risk altında olduğu düşünüldüğünde, çocukların okuduğunu anlama ve yazma becerilerine temel oluşturan okuma becerilerinin erken dönemde değerlendirilip desteklenmesi önem kazanmaktadır. Bu kapsamda, boylamsal olarak yürütülen bu çalışmada birinci sınıftaki okuma başarısına göre oluşturulan grupların okuma, anlama ve yazma becerilerinin ikinci sınıfın sonuna kadar izlenmesi ve çocukların bu alanlarda gösterdikleri performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarının, çocukların okulun ilk yılındaki okuma performansının ilerleyen yıllardaki yansımalarını görmek açısından önemli bilgiler sağlayacağı ve okuduğunu anlama, yazma gibi akademik becerilerin gelişimini ne düzeyde etkilediğini göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilecek sonuçların çocuklara yönelik müdahale gereksinimlerinin belirlenmesinde etkili olacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada birinci sınıf güz dönemindeki okuma becerilerine göre oluşturulmuş grupların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları boylamsal olarak incelenmiş ve grupların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının dört farklı zamanda yapılan değerlendirmelerde farklılaşıp farklılaşmadığı, farklılaşıyorsa hangi alt alanlarda farklılıkların gözlemlendiği sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Boylamsal karşılaştırmalı araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen ve çocukların ana sınıfından ikinci sınıfın sonuna kadar izlenerek okuma yazma becerilerinin gelişiminin çok sayıda dil, erken okuryazarlık ve bilişsel beceri ile ilişkili olarak incelendiği bir proje kapsamında yürütülmüştür. Bu çalışmada çocukların sadece birinci sınıfın ilk döneminden ikinci sınıfın sonuna kadar olan dönemdeki okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri dört ayrı zamanda değerlendirilmiş ve elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir. Boylamsal araştırmalar incelenen değişken ya da değişkenlerin zaman içindeki değişimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Değişken/değişkenlerin değişimini



izlemek amacıyla en az iki kere değişken/değişkenlere ilişkin bilgi toplanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışma çocukların birinci sınıftan başından ikinci sınıftan sonuna kadar olan dönemde okuma performanslarındaki değişimi izlemek amacıyla boylamsal olarak desenlenmiştir.

Katılımcılar

Boylamsal olarak yürütülen çalışmaya Ankara ilinin merkez ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerden (SED) gelen 45 farklı okuldan seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen ve birinci sınıfa devam eden toplam 399 çocuk katılmıştır. Örneklem belirlenirken öncelikle tabakalı örneklemeden yararlanılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2005) ve Ankara ilinin merkez ilçelerindeki tüm okullar listelenerek, okullar buldukları semtin genel SED özellikleri bağlamında alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey olarak gruplanmıştır. Devamında her bir düzeyden 15 olmak üzere toplam 45 okul basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş ve belirlenen okulların idarecileriyle de görüşülerek okulların sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir. Yansız seçimle her okuldan üç sınıf, her sınıftan dört öğrenci olmak üzere her okuldan toplam 12 çocuk seçilmiştir. Çocukların seçiminde kız ve erkek sayılarının eşit olmasına, ana dilinin Türkçe olmasına, herhangi bir tanısı olmamasına ve tipik gelişim göstermesine dikkat edilmiştir.

Bu çalışmada, aynı çocuklarla başka bir çalışma kapsamında gerçekleştirilmiş ve çocukların birinci sınıfa devam ederken gösterdikleri okuma performansları çerçevesinde gizil büyüme eğrileri modeli (latent curve growth model) analizleri ile oluşturulmuş gruplamadan yararlanılmıştır (daha ayrıntılı bilgi için bk. Ergül ve diğ., basımda). Bahsi geçen çalışmada çocukların okuma başarıları Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç-Tülü ve Demir, 2021) akıcı okuma testleri kullanılarak değerlendirilmiş ve elde ettikleri puanlar gizil büyüme eğrileri modeli analizleri yürütülerek okumada düşük, orta ve yüksek başarı gösterenler olarak gruplanmıştır. Elde edilen gruplar bu çalışmanın da örneklemini oluşturmuştur. Buna göre, düşük okuma başarısına sahip olan grupta 140 (K=77, E=63), orta düzeyde okuma başarısına sahip olan grupta 190 (K=97, E=93), yüksek okuma başarısına sahip olan grupta ise 69 (K=33, E=36) çocuk yer almıştır. Çocukların birinci



sınıf güz dönemindeki yaşları 64 ile 86 ay arasında (Ort=77.54, SS=3.76) dağılım göstermektedir. Gruplara göre ele alındığıdaysa okuma başarısı düşük olan grupta çocukların yaşları 67 ile 86 ay arasında (Ort=77.00, SS=3.78), orta olan grupta 68 ile 85 ay arasında (Ort=77.82, SS=3.64), yüksek olan gruptaysa 64 ile 85 ay arasında (Ort=77.85, SS=3.95) dağılım göstermektedir. SED İndeks Formu (Ergül ve Demir, 2017) ile belirlenen bilgilere göre katılımcıların 117'si alt, 151'i orta ve 119'u üst sosyoekonomik düzeyde olup 12 çocuğun SED bilgisine ulaşılamamıştır.

Veri Toplama Araçları

SED indeksi Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir, 2017). Çalışmaya katılan çocukların SED'ini belirlemeye yönelik kullanılan araç, ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Formda anne ve baba eğitim düzeyi, meslek bilgisi, ev sahibi olma durumları, evlerinde bulunan kitap sayısı ve kültürel etkinliklere katılım gibi değişkenler yer almaktadır. Form ile elde edilen bilgiler sonucunda alt, orta-alt, orta, orta-üst ve üst olmak üzere beş SED düzeyi tanımlanmaktadır. Bu formun geliştirilmesinde ana sınıfından 4. sınıfa kadar olan toplam 2411 çocuğun ebeveynlerinden toplanan verilerin analizleri sonucunda SED indeksine yönelik varyansın %57'sini açıklayan beş faktörlü yapısı tanımlanmış ve doğrulanmıştır.

Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB; Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç-Tülü ve Demir, 2021). OYAB, çocukların birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarını değerlendirmek üzere geliştirilen bir araçtır. Bu becerilerin farklı yönlerini incelemeyi amaçlayan dördü okuma, üçü anlama ve üçü de yazma olmak üzere toplam 10 testten oluşmaktadır. Tüm testlerin birbirine paralel A ve B formları bulunmaktadır. OYAB testleri bireysel olarak uygulanmakta ve çocuğun belirli bir sürede (ör. bir dakika, 90 saniye vb.) okuduğu, yazdığı veya doğru olarak yanıtladığı sözcük ya da madde sayısı belirlenmektedir. Bu çalışma kapsamında kullanılan okuma, okuduğunu anlama ve yazma testleri (A formları) ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.



Okuma Testleri

Anlamlı Sözcük Okuma Testi. Çocukların okuma doğruluğunu ve akıcılığını belirlemek için kullanılan bu testte gittikçe zorlaşan, 1-6 heceli, 18 punto olarak iki sütun formatında basılmış 100 anlamlı sözcük yer almaktadır. Çocukların bir dakikada doğru olarak okudukları sözcük sayısı, bu testten aldıkları puanı yansıtmaktadır.

Anlamsız Sözcük Okuma Testi. Ses bilgisel çözümlene akıcılığını değerlendirmek için kullanılan bu test, Türkçenin hece yapısına göre oluşturulmuş ve gittikçe zorlaşan, 1-6 heceli, 18 punto olarak iki sütun formatında basılmış 60 anlamsız sözcükten oluşmaktadır. Çocukların bir dakikada doğru olarak okudukları sözcük sayısı, bu testten aldıkları puanı yansıtmaktadır.

Fonetik Analiz Testi. Söylenen sözcüklerin ses birimlerini ayırt ederek ses-harf ilişkisi kurma becerilerini değerlendirmenin amaçlandığı bu testte, çocukların kendilerine söylenen sözcüğün ilk sesini ayırt etmeleri ve o sese karşılık gelen harfi, gösterilen üç harf arasından göstermeleri istenmektedir. Bir ve iki heceli 53 sözcükten oluşan testte çocukların bir dakika içinde doğru olarak gösterdikleri harf sayısı performans puanı olarak kaydedilmektedir.

Metin Okuma Akıcılığı Testi. Metin okuma akıcılığını değerlendirmek amacıyla kullanılan bu testte, çocukların öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı belirlenerek ortalaması alınmaktadır. Testte yer alan öyküleyici metinler 36-37 cümle ve 145-148 sözcükten oluşurken, bilgilendirici metinler 25-29 cümle ve 115-116 sözcükten oluşmaktadır.

Okuduğunu Anlama Testleri

Boşluk Tamamlama Testi. Okuduğunu anlama becerilerini ölçen bu testte, iki cümleden oluşan ve söz dizimsel karmaşıklığı kolaydan zora doğru sıralanan 32 madde yer almaktadır. Çocukların cümlelerde boş bırakılan yerler için, anlam bilimsel ipuçlarından yola çıkarak maddenin altında verilen üç seçenek arasından uygun sözcüğü seçmesi beklenmektedir. Çocuğun iki dakikada doğru tamamladığı madde sayısı performans puanı olarak alınmaktadır.



Cümle Doğruluğu Testi. Okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bu testte anlam bilimsel olarak doğru olan ve olmayan toplam 45 cümle yer almaktadır. Çocukların okudukları cümleleri anlam bilimsel açıdan değerlendirip cümlenin doğru olup olmadığını belirlemeleri ve cümlelerin yanında yer alan iki yüz ifadesinden (mutlu ve üzgün) uygun olanı işaretlemeleri beklenmektedir. Çocuğun 90 saniyede doğru tanımladığı madde sayısı, performans puanı olarak alınmaktadır.

Metin Anlama Testi. Okuduğunu anlama becerilerini metinlerle değerlendirmeyi amaçlayan testte Metin Okuma Testinde kullanılan öyküleyici ve bilgilendirici metinlerden yararlanılmaktadır. Çocukların Metin Okuma Testinde okudukları metni ikinci defa sessiz bir şekilde okumaları ve metne ilişkin sözel olarak sorulan altı bilgi ve üç çıkarım sorusunu sözel olarak yanıtlamaları beklenmektedir. Süre ölçütü olmayan testte çocukların öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde doğru olarak yanıtladıkları soru sayılarının ortalaması performans puanı olarak alınmaktadır.

Yazma Testleri

Dikte Testi. Yazma doğruluğunu ve akıcılığını değerlendirmek amacıyla geliştirilen testte çocuklardan kendisine sözel olarak sunulan (dikte edilen) sözcükleri mümkün olduğunca doğru ve hızlı bir şekilde yazmaları beklenmektedir. Çocukların ders kitaplarında yer alan sözcüklerden seçkisiz seçilmiş bir-dört heceli toplam 40 sözcüğün bulunduğu testte, her bir sözcük sırayla, açık ve anlaşılır bir şekilde iki kez art arda söylenmekte ve çocuğun söylenen sözcüğü yazması istenmektedir. Süre temelli olarak uygulanan testte çocuğun 90 saniyede doğru olarak yazdığı sözcük sayısı performans puanı olarak belirlenmektedir.

Bakarak Yazma Testi. Yazma doğruluğu ve akıcılığını bakarak yazma görevleri ile değerlendirmek amacıyla geliştirilen testte, çocuklardan kendilerine yazılı olarak verilen kısa bir metni aynı sayfadaki boş satırlara mümkün olduğunca doğru ve hızlı bir şekilde kopyalamaları beklenmektedir. Süre temelli olarak uygulanan ve 11 cümle ile 51 sözcükten oluşan kısa bir metnin bulunduğu testte, çocuğun 90 saniyede doğru olarak yazdığı sözcük sayısı, performans puanı olarak belirlenmektedir. Sadece birinci sınıfın



güz döneminde yapılan değerlendirmede sözcük sayısı yerine, çocuğun 90 saniyede doğru olarak yazdığı harf/karakter sayısı performans puanı olarak belirlenmektedir.

Metin Yazma Testi. Çocukların yazılı ifade becerilerini değerlendirmeye yönelik uygulanan testte, çocuklardan kendilerine gösterilen ve bir olaya ilişkin serim, düğüm, çözüm bölümlerini yansıtan üç resme bakarak bir öykü yazmaları beklenmektedir. Resimler gösterildikten sonra çocuklara, öyküye ilişkin planlama yapmaları için 30 saniye verilmekte ve ardından öyküyü yazmaya başlamaları istenmektedir. Metin yazma görevinin tamamlaması için belirli bir süre bulunmamaktadır. Yazılan öyküler yazılan doğru sözcük sayısı, metnin biçimsel ve içerik kalitesi açısından ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Testte metnin biçimsel ve içerik kalitesi rubrikler aracılığıyla incelenmektedir. Biçimsel Kalite Rubriği ile harflerin şekilleri, büyüklükleri, satır takibi, yazım doğruluğu ve okunabilirliği gibi yedi alanda 3'lü değerlendirme yapılırken, İçerik Kalitesi Rubriği ile öykü bölümleri, öğeleri, zihinsel ve duygusal ifade oluşturma, sözcük seçimi ve dil bilgisi gibi sekiz alanda 4'lü değerlendirme yapılmaktadır. Çocukların doğru olarak yazdıkları sözcük sayısı ile her iki rubrikten elde ettikleri puanlar testteki performans puanları olarak belirlenmektedir. Metin Yazma Testi çocukların okuma yazma becerilerindeki gelişim düzeyleri nedeniyle birinci sınıfın güz döneminde uygulanmamakta, bahar döneminden itibaren uygulanmaya başlanmaktadır.

OYAB'ın geçerlik güvenirliğini belirlemek üzere yapılan çalışmalarda yapı geçerliği bulguları, bataryanın, tüm sınıf düzeyleri için okuma, anlama ve yazma olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Bataryadaki tüm testler ve bu alt boyutlar arasındaki yollar anlamlı olup ve modelin uyum iyiliği indeksleri yüksektir. Ayrıca testlerin ayırt edici geçerliliği yüksek olup ve tüm testlerde %27'lik üst ve alt gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu (etki büyüklükleri için belirlenen eta-kare değerleri .56 ve .71) belirlenmiştir. Tüm testlerin A ve B formları için eşdeğerlik katsayıları .82 ile .96 arasında, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .73 ile .85 arasında ve test tekrar test güvenirliği için korelasyon katsayıları da .86 ile .96 arasında bulunmuştur. Bataryanın tüm sınıf düzeylerinde ve dönemlerinde performansla ilişkin “çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek” şeklinde beş düzeyli bir değerlendirme yapılabilmesi için kesme noktaları ve aralıkları da hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'nun 13.03.2014 tarihli, 165 sayılı toplantı ve 1110 sayılı kararıyla verdiği etik onayının ardından Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alınmış, ardından veri toplanacak okulların müdürlerinin ve öğretmenlerinin onayları alınmıştır. Okulların belirlenmesinden sonra seçkisiz atama yoluyla belirlenen çocukların ebeveynlerinden yazılı onamlar alınarak katılımcı çocuklar belirlenmiştir. Değerlendirmeler, lisansüstü eğitimlerine devam eden ve kullanılan ölçme araçlarının uygulama eğitimlerini tamamlayan araştırma görevlileri tarafından okullardaki sessiz bir odada bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her çocuk yaklaşık 25-35 dakika süren bir bireysel oturumda değerlendirilmiştir. Araştırmanın uygulama güvenilirliği için değerlendirme uygulamalarının %20'si araştırmacılar tarafından izlenmiş, uygulama güvenilirliği ve puanlayıcılar arası güvenilirlik incelenmiştir. Buna göre, uygulama güvenilirliği ve puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayılarının .95 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yer alan çocuklar birinci sınıfın başından ikinci sınıfın sonuna kadar izlenmiş ve her iki sınıf düzeyinin güz ve bahar dönemlerinde olmak üzere toplam dört kez değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler güz döneminde Kasım-Aralık aylarında yürütülürken, bahar döneminde Nisan-Mayıs aylarında yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikler incelenmiştir. Tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, yordayıcı değişkenler ve yordanan değişkenler ayrı gruplar olarak ele alınıp incelenmiştir. Tek değişkenli uç değer incelemelerinde standart Z puanlarına, çok değişkenli uç değer incelemelerindeyse Mahalanobis uzaklıklarına göre belirlenen uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Analiz öncesinde yapılan betimsel incelemelerde her bir değişken için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında olduğu görülmüş ve verilerin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) için uygun olduğu belirlenmiştir. Okuma performanslarına göre oluşturulan grupların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA sonucunda çıkan farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü belirlemek için ise varyansların homojenlik gereğinin karşılandığı



durumlarda, gruplardaki örneklem sayısının eşit olmaması nedeniyle Scheffe testi, varyansların homojenliğinin sağlanmadığı durumlardaysa Tamhane'nin T2'si kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın analizleri kapsamında öncelikle birinci sınıf birinci (1.1) ve ikinci (1.2) dönem ile ikinci sınıf birinci (2.1) ve ikinci (2.2) dönemlerdeki okuma, okuduğunu anlama ve yazma ölçümlerinin veri dağılımları incelenmiştir. Değişkenlerin betimsel istatistiklerinin incelenmesinin ardından grupların her bir alandaki performansları dört dönem boyunca ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

Farklı Düzeylerde Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Dört Dönemdeki Okuma Performanslarının Karşılaştırılması

Dört dönem boyunca gözlenen okuma performansları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Okuma testlerinin puanları ve ANOVA sonuçları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.

Farklı Düzeylerde Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Dört Dönemdeki Okuma Testleri Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Dönem	Değişken	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
1.1	Anlamlı Sözcük Okuma	Düşük	140	8,83	5,12	174,37	,000	,47	DB<OB
		Orta	190	15,36	6,68				DB<YB
		Yüksek	69	29,09	11,80				OB<YB
	Anlamsız Sözcük Okuma	Düşük	140	6,70	4,25	136,04	,000	,41	DB<OB
		Orta	190	11,11	5,35				DB<YB
		Yüksek	69	19,71	7,16				OB<YB
	Fonetik Analiz	Düşük	140	14,36	4,11	23,49	,000	,11	DB<OB
		Orta	190	16,17	4,48				DB<YB
		Yüksek	69	18,61	3,86				OB<YB
	Metin Okuma	Düşük	140	8,79	5,68	154,13	,000	,44	DB<OB
		Orta	190	14,53	7,11				DB<YB
		Yüksek	69	34,73	19,90				OB<YB



Dönem Değişken	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc	
1.2	Anlamlı Sözcük Okuma	Düşük	140	27,17	7,57	282,25	,000	,59	DB<OB
		Orta	190	39,08	7,17				DB<YB
		Yüksek	69	53,69	9,26				OB<YB
	Anlamsız Sözcük Okuma	Düşük	140	16,31	5,59	134,73	,000	,41	DB<OB
		Orta	190	22,71	5,45				DB<YB
		Yüksek	69	28,93	4,82				OB<YB
	Fonetik Analiz	Düşük	140	18,43	4,33	27,45	,000	,12	DB<OB
		Orta	190	19,74	3,65				DB<YB
		Yüksek	69	22,84	4,48				OB<YB
Metin Okuma	Düşük	140	28,96	8,97	363,36	,000	,65	DB<OB	
	Orta	190	47,54	12,40				DB<YB	
	Yüksek	69	74,58	13,74				OB<YB	
2.1	Anlamlı Sözcük Okuma	Düşük	140	31,74	7,08	435,06	,000	,69	DB<OB
		Orta	190	48,73	7,52				DB<YB
		Yüksek	69	63,85	9,29				OB<YB
	Anlamsız Sözcük Okuma	Düşük	140	19,19	5,53	209,01	,000	,51	DB<OB
		Orta	190	26,98	4,43				DB<YB
		Yüksek	69	33,29	4,98				OB<YB
	Fonetik Analiz	Düşük	140	21,82	4,77	24,50	,000	,11	DB<OB
		Orta	190	23,93	4,52				DB<YB
		Yüksek	69	26,39	3,99				OB<YB
Metin Okuma	Düşük	140	38,94	12,61	447,63	,000	,69	DB<OB	
	Orta	190	67,14	11,51				DB<YB	
	Yüksek	69	89,76	12,95				OB<YB	
2.2	Anlamlı Sözcük Okuma	Düşük	140	37,86	7,83	396,83	,000	,67	DB<OB
		Orta	190	56,06	7,89				DB<YB
		Yüksek	69	70,85	10,46				OB<YB
	Anlamsız Sözcük Okuma	Düşük	140	21,01	4,94	240,63	,000	,55	DB<OB
		Orta	190	29,70	4,61				DB<YB
		Yüksek	69	35,77	5,51				OB<YB
	Fonetik Analiz	Düşük	140	23,29	4,84	19,33	,000	,09	DB<OB
		Orta	190	25,43	4,45				DB<YB
		Yüksek	69	27,31	4,47				OB<YB
Metin Okuma	Düşük	140	50,28	14,34	391,28	,000	,66	DB<OB	
	Orta	190	80,64	12,56				DB<YB	
	Yüksek	69	102,41	14,29				OB<YB	

DB: Düşük okuma başarısı, OB: Orta düzey okuma başarısı, YB: Yüksek okuma başarısı



Analizler sonucunda düşük okuma başarısı gösteren çocukların tüm okuma testlerinde, her ölçüm noktasında, orta ve yüksek düzey okuma başarısı gösteren çocuklara göre daha düşük performans gösterdikleri ve gruplar arası bu farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur. Benzer bir biçimde yüksek okuma başarısı gösteren çocukların tüm okuma testlerinde, tüm dönemlerde ve sınıf düzeylerinde düşük ve orta düzey okuma başarısı gösteren çocuklara göre daha iyi performans gösterdikleri ve bu farklılığın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu bulunmuştur. Fonetik Analiz dışındaki tüm testler için etki büyüklüğü değerinin .14'ten büyük olduğu, dolayısıyla bu değişkenler arasındaki farklılığın etki değerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Fonetik Analiz içinse gruplar arasında orta düzeyde etki değeri olan ($Eta^2 > .06$) bir farklılık olduğu dikkati çekmiştir.

Farklı Düzeylerde Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Dört Dönemdeki Okuduğunu Anlama Performanslarının Karşılaştırılması

Düşük, orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocukların okuduğunu anlama testleri puanları arasında ölçümlerin yapıldığı dört dönemde anlamlı bir farklılık olup olmadığı yine tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Farklı Düzeylerde Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Dört Dönemdeki Okuduğunu Anlama Testleri Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Dönem	Değişken	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
1.1	Boşluk Doldurma	Düşük	140	1,28	1,34	141,28	,000	,42	DB<OB
		Orta	190	2,64	1,75				DB<YB
		Yüksek	69	5,48	2,15				OB<YB
	Cümle Doğruluğu	Düşük	140	3,28	2,47	125,21	,000	,39	DB<OB
		Orta	190	5,84	3,11				DB<YB
		Yüksek	69	10,82	4,68				OB<YB
	Metin Anlama	Düşük	140	1,86	2,26	27,92	,000	,12	DB<OB
		Orta	190	3,02	2,63				DB<YB
		Yüksek	69	4,51	2,24				OB<YB



Dönem Değişken	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc	
1.2	Boşluk Doldurma	Düşük	140	5,12	1,79	182,93	,000	,48	DB<OB
		Orta	190	7,63	2,03				DB<YB
		Yüksek	69	10,53	2,09				OB<YB
	Cümle Doğruluğu	Düşük	140	9,78	3,18	147,06	,000	,43	DB<OB
		Orta	190	13,44	2,96				DB<YB
		Yüksek	69	17,33	3,15				OB<YB
	Metin Anlama	Düşük	140	3,93	1,49	31,92	,000	,14	DB<OB
		Orta	190	4,84	1,49				DB<YB
		Yüksek	69	5,62	1,55				OB<YB
2.1	Boşluk Doldurma	Düşük	140	7,06	2,07	218,54	,000	,52	DB<OB
		Orta	190	10,59	2,34				DB<YB
		Yüksek	69	13,88	2,62				OB<YB
	Cümle Doğruluğu	Düşük	140	12,79	3,28	138,32	,000	,41	DB<OB
		Orta	190	16,92	2,99				DB<YB
		Yüksek	69	20,69	4,33				OB<YB
	Metin Anlama	Düşük	140	5,61	1,60	13,68	,000	,07	DB<OB
		Orta	190	6,28	1,40				DB<YB
		Yüksek	69	6,65	1,50				
2.2	Boşluk Doldurma	Düşük	140	8,16	2,49	188,44	,000	,49	DB<OB
		Orta	190	12,18	2,51				DB<YB
		Yüksek	69	15,17	3,06				OB<YB
	Cümle Doğruluğu	Düşük	140	14,93	3,52	133,11	,000	,40	DB<OB
		Orta	190	19,95	3,96				DB<YB
		Yüksek	69	23,64	4,22				OB<YB
	Metin Anlama	Düşük	140	5,48	1,61	9,81	,000	,05	DB<OB
		Orta	190	6,06	1,54				DB<YB
		Yüksek	69	6,40	1,44				

DB: Düşük okuma başarısı, OB: Orta düzey okuma başarısı, YB: Yüksek okuma başarısı

Analizler sonucunda, düşük okuma başarısı gösteren çocukların okuduğunu anlama ölçümlerinde orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdikleri ve gruplar arası bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Düşük okuma başarısı gösteren çocukların birinci sınıf birinci dönemden itibaren akranlarından okuduğunu anlama testlerinde anlamlı düzeyde düşük performans göstermeye başladığı ve bu düşük performansın tüm ölçüm noktalarında (1.2, 2.1, 2.2)



devam ettiği belirlenmiştir. Benzer bir biçimde yüksek okuma başarısı gösteren çocukların birinci sınıf birinci dönemden itibaren hem düşük hem de orta düzey okuma başarısı gösteren çocuklardan okuduğunu anlama testlerinde anlamlı düzeyde yüksek performans göstermeye başladığı ve bu yüksek performansın tüm ölçüm noktalarında (1.2, 2.1, 2.2) devam ettiği bulunmuştur. Buna karşın, Metin Anlama testinde orta ve yüksek düzeyde okuma başarısına sahip çocuklar arasındaki performans farklılığının birinci sınıf ölçümlerinde anlamlıyken, ikinci sınıf ölçümlerinde anlamlılığını yitirdiği görülmüştür. Etki büyüklükleri incelendiğinde Metin Anlama Testi puanları için gruplar arası farklılığın orta ve düşük düzey etki büyüklüğüne sahip olduğu; bu test dışındaki tüm test puanları için gruplar arası farklılığın yüksek düzeyde etki değerine işaret ettiği (Eta kare>.14) belirlenmiştir.

Farklı Düzeylerde Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Dört Dönemdeki Yazma Performanslarının Karşılaştırılması

Dört dönem boyunca gözlenen yazma performansları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Farklı Düzeylerde Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Dört Dönemdeki Yazma Testleri Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Dönem	Değişken	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
1.1*	Dikte	Düşük	140	4,05	3,24	68,22	,000	,26	DB<OB
		Orta	190	6,61	3,99				DB<YB
		Yüksek	69	10,28	3,44				OB<YB
	Bakarak Yazma**	Düşük	140	27,99	8,99	21,01	,000	,10	DB<YB
		Orta	190	30,82	12,17				OB<YB
		Yüksek	69	38,73	12,96				
1.2	Dikte	Düşük	140	10,33	3,60	56,82	,000	,22	DB<OB
		Orta	190	13,12	3,32				DB<YB
		Yüksek	69	15,59	3,75				OB<YB
	Bakarak Yazma	Düşük	140	5,83	2,16	44,00	,000	,18	DB<OB
		Orta	190	7,70	2,50				DB<YB
		Yüksek	69	8,94	2,74				OB<YB



Düzye	Değişken	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
1.2.	Metin Yazma-Sözcük	Düşük	140	12,58	6,22	19,53	,000	,09	DB<OB DB<YB
		Orta	190	16,98	8,20				
		Yüksek	69	18,74	8,87				
	Metin Yazma-İçerik	Düşük	140	10,15	3,54	19,95	,000	,09	DB<OB DB<YB
		Orta	190	12,04	3,49				
		Yüksek	69	13,06	3,19				
	Metin Yazma-Yazı Kalitesi	Düşük	140	12,98	2,92	11,27	,000	,05	DB<OB DB<YB
		Orta	190	14,54	3,45				
		Yüksek	69	14,74	3,32				
Dikte	Düşük	140	13,52	4,01	57,28	,000	,22	DB<OB DB<YB OB<YB	
	Orta	190	16,99	3,44					
	Yüksek	69	18,61	3,37					
Bakarak Yazma	Düşük	140	7,44	1,94	71,45	,000	,27	DB<OB DB<YB OB<YB	
	Orta	190	9,68	2,46					
	Yüksek	69	11,16	2,37					
2.1	Metin Yazma-Sözcük	Düşük	140	15,84	11,34	22,55	,000	,10	DB<OB DB<YB
		Orta	190	24,05	14,93				
		Yüksek	69	28,69	17,50				
Metin Yazma-İçerik	Düşük	140	11,40	3,81	21,07	,000	,10	DB<OB DB<YB	
	Orta	190	13,53	3,91					
	Yüksek	69	14,89	4,31					
Metin Yazma-Yazı Kalitesi	Düşük	140	13,88	3,55	11,25	,000	,05	DB<OB DB<YB	
	Orta	190	15,59	3,41					
	Yüksek	69	15,59	3,29					
2.2	Dikte	Düşük	140	15,57	4,60	45,36	,000	,19	DB<OB DB<YB OB<YB
		Orta	190	19,03	3,61				
		Yüksek	69	20,46	3,60				
	Bakarak Yazma	Düşük	140	8,74	2,71	63,39	,000	,24	DB<OB DB<YB OB<YB
		Orta	190	11,78	3,15				
		Yüksek	69	13,07	3,01				
	Metin Yazma-Sözcük	Düşük	140	19,68	11,32	11,94	,000	,06	DB<OB DB<YB
		Orta	190	25,15	14,79				
		Yüksek	69	28,84	14,90				



Düzyey Değişken	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
Metin Yazma-İçerik	Düşük	140	12,66	3,75	11,33	,000	,05	DB<OB DB<YB
	Orta	190	14,30	3,77				
	Yüksek	69	14,81	3,09				
2.2. Metin Yazma-Yazı Kalitesi	Düşük	140	14,39	3,47	11,17	,000	,05	DB<OB DB<YB
	Orta	190	16,07	3,34				
	Yüksek	69	15,92	2,91				

Not: * 1.1'de Metin Yazma Testi uygulanmamıştır. **1.1'de Bakarak Yazma Testinde doğru yazılan sözcük sayısı yerine doğru yazılan karakter sayısı temel alınmıştır; DB: Düşük okuma başarısı, OB: Orta düzey okuma başarısı, YB: Yüksek okuma başarısı

Analizler sonucunda, düşük okuma başarısı gösteren çocukların tüm yazma testlerinde orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocuklardan anlamlı düzeyde daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Düşük okuma başarısı gösteren çocukların okuduğunu anlama testlerine benzer biçimde birinci sınıf birinci dönemden itibaren akranlarından yazma testlerinde anlamlı düzeyde düşük performans göstermeye başladığı ve bu düşük performansın tüm ölçüm noktalarında (1.2, 2.1, 2.2) devam ettiği görülmüştür. Benzer bir biçimde, yüksek okuma başarısı gösteren çocukların Dikte ve Bakarak Yazma testlerinde birinci sınıf birinci dönemden itibaren düşük ve orta düzey okuma başarısı gösteren çocuklardan yüksek performans göstermeye başladıkları ve bu yüksek performansın tüm ölçüm noktalarında (1.2, 2.1, 2.2) devam ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, orta ve yüksek okuma başarısına sahip çocuklar arasında Metin Yazma testi, yazı kalitesi ve içerik kalitesi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Dikte ve Bakarak Yazma (1.1. dönem hariç) testleri için gruplar arası farklılığın etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($\eta^2 < .14$) olduğu, Metin Yazma Testine ilişkin puanlar içinse gruplar arası farklılıkların etki büyüklüklerinin düşük ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.



Tartışma ve Sonuç

Düşük, orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının boylamsal olarak karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak grupların okuma, okuduğunu anlama ve yazma düzeyi ortalamaları arasındaki farkın birinci ve ikinci sınıfın her iki döneminde devam ettiğini göstermiştir. Bu sonuç, düşük okuma düzeyinin kalıcılığına ve olası boylamsal etkilerine işaret etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Anlamli sözcük okuma, anlamsız sözcük okuma, fonetik analiz ve metin okuma düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, düşük okuma performansı gösteren çocukların orta ve yüksek düzey okuma başarısı gösteren çocuklara göre birinci ve ikinci sınıfın her iki döneminde tutarlı olarak daha düşük okuma performansı sergiledikleri görülmüştür. Bununla birlikte, Fonetik Analiz Testi dışındaki tüm okuma testlerinde düşük, orta ve yüksek okuma düzeyine sahip olan çocukların ortalamalarının okuma başarılarına göre neredeyse doğrusal bir artış gösterdiği gözle çarpılmaktadır. Nitekim okuma performansına ilişkin dönemlere göre etki büyüklükleri incelendiğinde de Fonetik Analiz dışındaki tüm testler için etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir. Okuma testlerine ilişkin dikkat çeken sonuçlardan bir diğeri, düşük ve orta düzey, düşük ve yüksek düzey okuma başarısına sahip olan grupların ortalamaları arasındaki farkın sınıf düzeyi ilerledikçe artması, bununla birlikte orta ve yüksek düzey okuma başarısına sahip olan gruplar arasındaki farkın tüm sınıf düzeylerinde benzerlik göstermesidir. Bu sonuç, düşük okuma başarısının farklı sınıf düzeylerinde etkisini devam ettirdiğini ve diğeri okuma düzeyleri ile arasındaki farkın müdahale olmaksızın ortadan kalkma olasılığının düşük olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında bu durum “Matthew etkisi” (Matthew effect) ile açıklanmaktadır (Stanovich, 1986). Bu kavrama göre, çeşitli nedenlerle okumayı öğrenme sürecinde başarısızlık yaşayan çocuklar gelecek yıllarda da akranlarının gerisinde kalmaya devam etmekte ve aralarındaki fark gittikçe açılmaktadır (McDowell, Lonigan ve Goldstein, 2007). Giderek büyüyen farklarsa çocukların başarısızlık deneyimlerinin artmasına, bilişsel ve davranışsal problemler yaşamalarına ve sonunda öğrenme güçlüğü tanısı ile karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir (Stanovich, 1986). Ek olarak, grupların Metin Okuma Testindeki ortalamalarına bakıldığında yüksek okuma başarısı gösteren çocukların



birinci sınıfın ilk döneminin sonunda, orta düzeyde okuma başarısı olan çocuklarınsa birinci sınıfın ikinci döneminde gösterdikleri okuma hızını, düşük okuma başarısı olan çocukların ikinci sınıfın son döneminde ancak yakalamaları dikkatle yorumlanması gereken bir bulgudur. Başka bir deyişle, düşük okuma başarısı olan çocuklar ile akranları arasında ilk iki yıl içinde dahi yaklaşık 1-1,5 yıllık fark oluşmuştur. Bu fark pek çok çalışmada çocukların öğrenme güçlüğü ile tanılanma riskinin önemli bir göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Ergül, 2012; Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno, 2003; Scarborough, 2002). Ayrıca ilk yıllarda okumada görülen bu problemler ilerleyen yıllarda diğer akademik alanlara da yansımaktadır (Snowling ve diğ., 2003; Willoughby ve diğ., 2019). Nitekim bu çalışmada okuma başarısı temelinde gruplanan çocukların okuduğunu anlama ve yazma becerilerindeki performanslarına bakıldığında okuma başarısının diğer akademik alanları da etkilediğini gözlemlemek mümkündür. Bu sonucun, diğer akademik beceriler üzerinde de risk oluşturabilecek okuma güçlüklerinin erken dönemde belirlenmesi ve uygun eğitsel müdahalelerin yapılmasının gerekliliğine işaret etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Düşük, orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocukların okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde, okuma başarısının birinci ve ikinci sınıfın her iki döneminde de okuduğunu anlama performansı bakımından önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Katılımcıların Boşluk Doldurma, Cümle Doğruluğu ve Metin Anlama testlerine ilişkin ortalamaları her sınıf düzeyinde ve her dönemde okuma performansına göre farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, Metin Anlama Testinde birinci ve ikinci sınıfta okuduğunu anlama performansları farklılaşan gruplar değişiklik göstermiştir. Birinci sınıfta düşük, orta ve yüksek düzey okuma başarısına sahip katılımcıların okuduğunu anlama performansları arasındaki farkın, ikinci sınıfın birinci ve ikinci döneminde sadece düşük okuma başarısı gösteren grubun diğer iki gruptan anlamlı olarak farklılaşması ile sınırlı kaldığı, orta ve yüksek düzey okuma başarısı gösteren çocukların Metin Anlama Testindeki performansları arasındaki farkın ortadan kalktığı gözlemlenmiştir. Bu durumun çocukların akıcı okumada belli bir seviyeye ulaşmasının okuduğunu anlama performansına yansması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların birinci sınıfın her iki döneminde okuma performansı ortalamaları arasındaki farkın ikinci sınıfın birinci ve ikinci döneminde azalması da bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim



akıcı okuma becerilerinin çocukların okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı ve özellikle okuma ediniminin başlangıcında diğer değişkenlere kıyasla okuduğunu anlamayı daha güçlü yordadığı belirtilmektedir (Ardoin ve Christ, 2008; Florit ve Cain, 2011; Lonigan, Burgess ve Schatschneider, 2018; Neddenriep ve diğ., 2011). Buna ek olarak, özellikle okuduğunu anlamanın edinimine ilişkin çalışmalar akıcı okumada güçlük yaşayan çocukların okuma için daha çok çaba harcadıklarını, okumaya ilişkin deneyimleri arttıkça ve daha akıcı okurlar hâline geldikçe bilgiyi daha kolay işlemedikleri ve bu yolla daha gelişmiş okuduğunu anlama becerileri için temel oluşturdıklarını öne sürmektedir (Ehri, 1997; Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990; Stanovich, 1991). Çocukların okuduğunu anlamada gösterdikleri farklılıkları açıklamakta önemli bir yeri olan “Okumanın Basit Görünümü (Simple View of Reading)” kuramına göre de başarılı bir okuduğunu anlama için çocukların öncelikle etkili okuma becerilerine sahip olmaları gerektiği ve ardından okuduklarına anlam yükleyebilmek için yeterli düzeyde dil becerilerinin olması gerektiği ifade edilmektedir (Gough ve Tunmer, 1986). Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar akıcılığın okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu öne süren bu kuramı da doğrular nitelikte bulgular ortaya koymaktadır (Torppa ve diğ., 2016).

Katılımcıların yazma testlerine ilişkin performansları okuma düzeylerine göre karşılaştırıldığında düşük okuma başarısı gösteren çocukların okuduğunu anlama testlerine benzer biçimde, birinci sınıfın birinci döneminden itibaren anlamlı düzeyde düşük performans göstermeye başladığı ve bu düşük performansın izleyen tüm dönemlerde devam ettiği dikkat çekmektedir. Farkın kaynağına ilişkin analizlerden elde edilen sonuçlar, Dikte ve Bakarak Yazma Testlerinde tüm dönemlerde tüm gruplar arasında anlamlı farklar gözlemlendiğini, bununla birlikte Metin Yazma Testi, yazı kalitesi ve içerik kalitesi puanları bakımından tüm dönemlerde orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocuklar arasındaki farkın anlamlı olmadığını, bir başka deyişle farkın düşük ve orta; düşük ve yüksek okuma başarısı gösteren çocuklardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Yazmanın ediniminde harfleri ve sözcükleri kopyalama ve söylenen ifadeyi doğru yazabilme becerileri anahtar rol oynamakla birlikte, alanyazında, bu süreçte motor ve görsel işleme becerilerinin etkili olduğu ve doğru yazma becerilerinin çocukların duydukları sözcüklerdeki sesleri ayırt edebilmelerini, seslerin



zihinsel temsillerini ve harf karşılıklarını üretebilmelerini gerektirdiği belirtilmektedir (Burns, Kidd ve Genarro, 2010; Graham ve Harris, 2005). Bu bağlamda, düşük okuma başarısı gösteren çocukların yazmaya ilişkin testlerdeki düşük performansları, alanyazında sıklıkla belirtildiği gibi okuma ve yazma becerilerinin ortak bir altyapıya sahip oldukları ve benzer süreçlerden yararlandıkları bulgularını desteklemektedir (Andersen ve diğ., 2018; Hebert ve diğ., 2018). Buna göre, araştırmadan elde edilen sonucun alanyazın bulguları ile örtüştüğünü ve düşük okuma başarısının yazma performansı bakımından da önemli bir belirleyici olduğuna işaret ettiğini söylemek mümkündür. Ek olarak, düşük okuma başarısı gösteren çocukların yazmaya ilişkin testlerde de bu düzeyde düşük performans göstermiş olmalarının ilerleyen yıllarda da daha ileri düzey yazma becerilerinin gelişiminde akranlarının gerisinde kalacaklarının önemli bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Nitekim yazılı ifade becerilerinin değerlendirildiği Metin Yazma Testinde okumada düşük performans gösteren çocuklar diğer iki gruptaki akranlarına göre daha çok zorlanmışlardır. Bunun temel nedenlerinden biri çocukların okumadaki sınırlılıkları olabileceği gibi, diğer bir neden de yazma doğruluğu ve akıcılığında yeterli bir seviyeye ulaşmamış olmaları olabilir. Başarılı bir yazılı anlatımdan bahsedebilmek için çocukların yazma doğruluğu ve akıcılığı açısından belli bir seviyeye ulaşmış olmaları gerekmektedir (Berninger ve diğ., 2006). Bu kapsamda dikte ve bakarak yazma gibi yazmanın mekanik yönünün değerlendirildiği alanlarda düşük başarı gösteren çocukların yazılı ifade becerilerinde de problemler yaşaması beklenen bir sonuçtur. Özellikle akademik becerilerin değerlendirilmesinde yazmanın önemli bir araç olarak kullanıldığı düşünüldüğünde bu becerilerde düşük performans gösteren çocukların pek çok alanda problem yaşayacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özellikle okuma güçlüğü riskinin tüm okuma yazma süreçlerine ve diğer akademik becerilere yansımalarının olduğunu göstermesi nedeniyle önem taşımaktadır. Çocukların performanslarının ilerleyen yıllarda ne yönde değişim göstereceği, bu çalışma kapsamında incelenmemiş olmakla birlikte, alanyazında bildirilmiş önceki bulgulara dayanarak (ör. McDowell ve diğ., 2007; Stanovich, 2017) okuma başarı düzeyinin okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve yazma becerileri açısından birinci ve ikinci sınıfın her iki döneminde önemli bir belirleyici olabileceği ve düşük okuma başarısının bu bağlamda risk oluşturduğu açıktır. Buna ek



olarak, orta düzeyde okuma başarısına sahip katılımcılar ile yüksek düzey okuma başarısına sahip katılımcıların bazı değişkenler (ör. Metin Anlama Testi ile Metin Yazma Testindeki performansları) açısından ortalamaları arasındaki farkın sınıf düzeyi ilerledikçe azalması, okuma deneyimi arttıkça orta düzey okuma başarısına sahip çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarında düşük düzey okuma başarısına sahip çocuklara kıyasla daha fazla ilerleyebildiklerine işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle, okul yıllarının başlangıcında düşük performans sergileyen çocukların taramalar yoluyla erken dönemde belirlenmesi ve gelecekte okuma güçlüğü yaşama riski taşıyan bu çocuklara yönelik okuma başarısını artırmayı amaçlayan sistematik müdahalelerin geliştirilmesinin önleyicilik açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu konuya yönelik farkındalıklarının artırılarak, okuma problemlerine daha erken dönemde ve daha sistematik olarak yaklaşımları, mümkün olduğunca erken dönemde çözümler oluşturmaları sağlanmalıdır. Buna ek olarak, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de sadece okuma öğretimi ve müdahaleleri alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin bir meslek grubu olarak oluşturulması ve okullarda öğretmenleri destekleyerek okuma problemlerinin önlenmesine veya en erken dönemde müdahale edilerek etkilerinin en aza indirilmesine katkıda bulunmaları önemli olacaktır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular pek çok açıdan ilgili araştırma ve uygulamalara ışık tutarken, sonuçlar değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bu çalışma kapsamında çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazmada gösterdikleri performansların ve farklı okuma düzeyleri arasındaki farklılıkların ilerleyen yıllarda devam edip etmeyeceği veya nasıl bir değişim göstereceği incelenmemiştir. Bu nedenle, olası değişimlerin daha uzun süreli boylamsal çalışmalar yoluyla incelenmesinin okuma problemlerinin uzun süreli etkilerinin incelenmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. İkinci olarak, bu çalışmada çocukların okuma, anlama ve yazma becerilerinde performansları okuma düzeyleri temelinde izlenmiştir. Bununla birlikte çocukların bu alanlardaki performansları ve ilerlemeleri üzerinde etkili başka değişkenlerin de (dil becerileri, bilissel beceriler,



sosyo-ekonomik düzey vb.) olması muhtemeldir. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda daha fazla değişkenin çocukların bu becerilerde gösterdikleri performans üzerindeki etkileri incelenebilir ve izlenebilir. Üçüncü olarak, çocuklar birinci sınıfın ilk döneminden itibaren okuma, anlama ve yazmada belirgin performans farklılıkları göstermiştir. Oysa bu performans farklılıklarının okul öncesi yıllardaki pek çok değişkenle (ör. dil, erken okuryazarlık, çalışma belleği, hızlı isimlendirme, ev erken okuryazarlık ortamı vb.) ilişkili olması muhtemeldir. Bu kapsamda daha erken yıllardan itibaren yapılacak boylamsal çalışmaların çocukların okuma, anlama ve yazma becerileri üzerinde etkili olan okul öncesi değişkenlerinin belirlenmesine ve bu becerilerde sınırlılıklar gösteren çocukların erken dönemde desteklenerek ilerleyen yıllardaki olası problemlerin önüne geçilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Destek ve Araştırma Etiği Beyanı

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen “5 Yaş Grubu Çocukların Dil, Erken Okuryazarlık ve Bilişsel Becerilerinin Gelişimsel Profili ve Okuma Becerilerini Yordama Gücü: 3 Yıllık Boylamsal Bir Çalışma” isimli proje kapsamında gerçekleştirilmiştir (Proje no: 215K027). Proje, Ankara Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 13.03.2014 tarihli, 165 sayılı toplantı ve 1110 sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Kaynakça

- Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Osterbye, T. ve Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55 (2018), 129–138.
- Ardoin, S. P. ve Christ, T. J. (2008). Evaluating curriculum-based measurement slope estimates using data from triannual universal screenings. *School Psychology Review*, 37, 109 – 125.
- Badian, N. A. (1988). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 98-103, 123.
- Bennett, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y. ve Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science Medicine*, 56(12), 2443-2448.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E. ve Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46(1), 1-21.
- Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A. ve Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44(1), 3–30. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.003
- Burns, M. S. ve Kidd, J. K. (2010). Learning to read. In P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 394—400). Oxford, England: Elsevier.
- Burns, M. S., Kidd, J. K. ve Genarro, T. (2010). Writing: Underutilized for young children with disabilities? In T. Scruggs ve M. Mastropieri (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, (Vol. 23), Literacy and Learning (pp. 175-204). Bingley, UK: Emerald Group.



- Costa, L. J. C., Edwards, C. N. ve Hooper, S. R. (2016). Writing disabilities and reading disabilities in elementary school students: Rates of co-occurrence and cognitive burden. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 17–30.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. C. A. Perfetti, L. Rieben ve M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 237–269). Erlbaum.
- Englert, C. S. ve Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students, *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93-105.
- Ergül, C., (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Ergül, C. ve Demir, E. (2017). *SED indeks ebeveyn bilgi formu*. Yayımlanmamış proje raporu.
- Ergül, C., Kılıç Tülü, B., Aydın, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G. ve Bahap Kudret, Z. (basımda). Does the Matthew Effect have an impact on the reading skills of Turkish-speaking children? *Education 3-13*.
- Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç Tülü, B. ve Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. ve Olson, S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458–1502.
- Florit, E. ve Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553–576.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, Inc.



- Fuchs, L. S. ve Vaughn, S. R. (2005). Response to intervention as a framework for the identification of learning disabilities. *Trainer's Forum: Periodical of the Trainers of School Psychologists*, 25, 1–19.
- Gough, P. B., Hoover, W. ve Petersen, C. L. (1996). Some observations on the simple view of reading. In Cornoldi, C., Oakhill, J. (Eds.), *Reading comprehension difficulties*. (pp. 1–13). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B. ve Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S. ve Hebert, M. (2010). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744.
- Grimm, R. P., Solari, E. J., McIntyre, N. S. ve Denton, C. A. (2018). Early reading skill profiles in typically developing and at-risk first grade readers to inform targeted early reading instruction. *Journal of School Psychology*, 69, 111-126.
- Harlaar, N., Dale, P. S. ve Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1192–1199.
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P. ve Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 843–863.
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160.



- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Broek, P., Espin, C. ve Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*, 719–729.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Education Psychology, 80*, 437-47.
- Judd, S., J. (Ed.) (2012). *Learning disabilities sourcebook* (4th ed.). Omnigraphics, Inc.
- Kim, W., Linan-Thompson, S. ve Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 66–78.
- Leppanen, U., Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading, 28*, 383–399.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education, 39*(5), 260-273.
- McDowell, K. D., Lonigan, C. J. ve Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(4), 1079-1092.
- Mol, S. E. ve Bus A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.
- Neddenriep, C. E., Fritz, A. M. ve Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools, 48*, 14 – 27. ,
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly, 40*, 184–202. doi:10.1598/RRQ.40.2.3
- Perfetti, C. A. ve Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. Sabatini, E. Albro & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 3-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.



- Saddler, B. ve Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30, 223-234.
- Sanford, K. L. (2015). *Factors that affect the reading comprehension of secondary students with disabilities* (Doctoral Dissertation). (15.05.2020 tarihinde <http://search.proquest.com/> sitesinden erişilmiştir.)
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Snowling, M. J., Gallagher, A. ve Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74 (2), 358–373.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407. doi:10.1598/RRQ.21.4.1.
- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray?. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 7-29.
- Stanovich, K. E. (2017). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189, 23-55.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M. ve Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179-206.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Willoughby, M. T., Wylie, A. C. ve Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental Psychology*, 55, 767–779.



Extended Summary

Reading is a skill that lies at the foundation of all academic skills. For this reason, the performance shown in reading skills is extremely important for the development of other basic skills such as reading comprehension and writing, and general academic success. Numerous findings show that reading performance in the first years of school is a strong variable that predicts success in reading comprehension, writing and mathematics in the following years (Entwisle, Alexander, & Olson, 2005).

The relationship between reading and reading comprehension has been demonstrated by numerous studies (Neddenriep, Fritz, & Carrier, 2011). Children with fluent reading skills can use their attention and cognitive capacities for reading comprehension, as they can decode words more quickly and automatically (Perfetti & Adlof, 2012). Children who have problems in their decoding skills in these years may have difficulties to understand what they read because they use all their cognitive resources to decode.

It is known that reading skills are also very closely related to writing skills and are an important variable for the development of writing. Students who are unsuccessful in reading generally have difficulties in all aspects of writing and show lower performance than their typically developing peers (Hebert et al., 2018). Since reading difficulties affect the phonological processing underlying both the reading and writing systems, it is common for students who are unsuccessful in reading to also fail in writing (Graham & Hebert, 2010).

In this context, in this longitudinal study, it was aimed to monitor the reading, reading comprehension and writing skills of the groups of students from the beginning of the first grade until the end of the second grade and to compare the performances of the children in these areas. A total of 399 children from different socio-economic statuses, attending first grade in 45 different schools in the central districts of Ankara, participated in the study. The children were chosen among children whose native language was Turkish, who did not have any diagnosis of disability, and who showed typical development. The groups according to reading success were formed within the scope of a study conducted using the latent curve growth model (Ergül et al., in press) by the performance of the children in the first grade. Accordingly, there were 140



children in the group with low reading achievement, 190 children in the group with moderate reading achievement, and 69 children in the group with high reading achievement. The average age of children in the first semester of the first grade was 77.54 months.

While the SES Index Parent Information Form (Ergül & Demir, 2017) was used to determine the socio-economic status of the children participating in the study, the children's reading, reading comprehension and writing performances were evaluated using the Literacy Assessment Battery (LAB; Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç-Tülü, & Demir, 2018). In LAB, which includes 10 tests in total, there are four tests to evaluate reading skills: Word Recognition Test, Word Decoding Test, Phonetic Analysis Test, and Passage Reading Test. There are also three tests in LAB: Semantic Processing Test, Cloze Test and Passage Comprehension Test to evaluate reading comprehension skills, and Spelling Test, Copying Test and Writing Expression Test to evaluate writing skills. In most of the tests, the score is determined by the number of words that the children can read/write or the item they can answer in a certain period of time (e.g., one minute, 90 seconds).

Each child was assessed individually in a quiet room at the school. The children were followed until the end of the second grade and were evaluated at four points during this time. In the analysis of the data, an analysis of variance (ANOVA) was used to examine whether there was a significant difference between the reading, reading comprehension and writing performances of the groups formed according to their reading performance.

Results showed that children with low reading achievement performed lower in all reading, reading comprehension and writing tests than children with medium and high reading achievement at each measurement point, and this difference between groups was significant. The effect size value was greater than .14 for all tests except the Phonetic Analysis Test in reading, the Passage Comprehension Test in comprehension and the Writing Expression Test in writing. Similarly, children with high reading achievement performed significantly better in all reading tests, in all reading comprehension tests except the Passage Comprehension Test administered in the second



grade, and in all writing tests except Writing Expression Test compared to children with medium reading achievement in all semesters and grade levels.

In general, the findings showed that the difference between the reading, reading comprehension and writing performances of the groups continued in both the first and second grades. This result is important in that it indicates the persistence and possible longitudinal effects of low reading performance. The fact that the difference between children with low reading success and other groups increases as the grade level increases, suggests that low reading success continues to affect later grade levels and is unlikely to disappear without intervention.

Low comprehension performance of children with low reading achievement shows that reading success is an important determinant of reading comprehension in both first and second grades. These results confirm the theoretical model called "Simple View of Reading", which suggests that fluency is an important determinant on reading comprehension (Torppa et al., 2016). Low performance of children with low reading achievement in writing tests supports the findings that reading and writing skills have a common foundation and benefit from similar processes, as is often stated in the literature.

The results obtained from this study are especially important because they show that the risk of reading difficulties has reflections on all literacy processes and other academic skills. Therefore, results of this study suggest that the identification of children with low performance at the beginning of reading instruction and the development of systematic interventions aimed at increasing the reading success of these children who are at risk of having reading difficulties are important in terms of prevention.



REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet YÜREKLİ¹, Pınar ŞAFAK²

¹ Özel Eğitim Öğretmeni, MEB Konyaaltı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Antalya, Türkiye, ozelegitimram@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5503-1993

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Çok Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, apinar@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3386-9816

*Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanı olduğu birinci yazara ait yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

Geliş Tarihi: 22.12.2021

Kabul Tarihi: 10.02.2022

Öz: Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler karakteristikleri, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçları açısından oldukça heterojen bir grubu oluştururlar. Bu bireylerin özel ihtiyaçlarına en hassas şekilde cevap verebilmek için mevcut yeterliliklerini ve bilgilerini değerlendirmek gerekir. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle de bu çalışma kapsamında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin, RAM öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada, durum çalışması türlerinden bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Antalya ilinde bulunan üç farklı RAM’da görev yapan, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen, sekiz gönüllü öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan katılımcılarla, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin bütün

aşamalarında olumsuzluklar yaşandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, özelliklerine yönelik RAM’da görev yapan öğretmenlere uygulamalı eğitimler düzenlenmesine, bu bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci için değerlendirme prosedürü oluşturulmasına, yine bu bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Ağır ve çoklu yetersizlik, rehberlik ve araştırma merkezi, eğitsel değerlendirme ve tanılama, değerlendirme.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılایn: Yürekli, M. & Şafak, P. (2022). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 246-280.



THE OPINIONS OF THE TEACHERS WORKING IN THE GUIDANCE AND RESEARCH CENTERS ON THE EDUCATIONAL EVALUATION AND DIAGNOSIS PROCESS OF INDIVIDUALS WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES

Abstract: Individuals with severe and multiple disabilities constitute a highly heterogeneous group in terms of their characteristics, abilities and learning needs. It is necessary to evaluate the current competencies and knowledge of these individuals in order to respond most sensitively to their special needs. The educational evaluation and diagnosis process of individuals with special needs is carried out by the Guidance and Research Centers (GRC) in Turkey. This study aimed to determine the views of GRC teachers regarding the educational evaluation and diagnosis process of individuals with severe and multiple disabilities within the scope of this study. This study is a qualitative study; and a holistic single case design, one of the case study types, was used in this study. Eight volunteer teachers working in three different GRCs in Antalya who were determined by criterion sampling method participated in the study. Semi-structured interviews were conducted with the participants, and the data obtained from these interviews were analyzed with content analysis. As a result, the participants stated that the individuals with severe and multiple disabilities experienced negativities at all stages of the educational evaluation and diagnosis processes. In line with the findings, suggestions were made to organize practical trainings for the teachers working in the GRC regarding the characteristics of individuals with severe and multiple disabilities, to establish well-structured evaluation procedures for the educational evaluation and diagnosis process of these individuals and to develop measurement and evaluation tools for these individuals.

Key Words: Severe and multiple disability, guidance research center, educational evaluation and diagnosis, assessment, evaluation.



Cite this article as: Yürekli, M. & Şafak, P. (2022). The opinions of the teachers working in the guidance and research centers on the educational evaluation and diagnosis process of individuals with severe and multiple disabilities. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 246-280.

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin, sosyal ve çevresel engelleri aşarak topluma tam katılımlarının sağlanabilmesi için destek hizmetlerinden faydalanmaları gerekir. Bu hizmetlerden faydalanma süreci ise tanılama ile başlar (Avcıoğlu, 2018). Özel gereksinimi olan bireylerle ilgili tanımlamalar ve veri toplama yöntemleri, ülkeden ülkeye farklılık gösterir. Tanımlamalar, özel gereksinimi olan bireyin işlevsel kısıtlılığı, yaşama katılımı ve çevresel faktörler gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir (World Health Organization [WHO], 2011).

Özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi ve eğitim hizmetlerinin belirlenmesinde iki farklı yaklaşımdan yararlanılmaktadır. Bunlar tıbbi tanılama ile eğitsel değerlendirme ve tanılamadır (Avcıoğlu, 2018). Türkiye’de tıbbi tanılama hastaneler tarafından, eğitsel değerlendirme ve tanılamaysa Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama; psikometrik ve tıbbi verilerin dikkate alınarak yetersizliğin eğitim süreci üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve bireyin bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor becerileriyle ilgili gelişimsel verilerin toplanması süreci olarak ifade edilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007). Eğitsel değerlendirme, yetersizliği olduğu düşünülen bireylerin ilk fark edilme sürecinden başlayarak, yönlendirme süreci, kapsamlı değerlendirme, uygun özel eğitim hizmetine karar verme, eğitim ortamına yerleştirme, program hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini de ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Kargın, 2007). Diğer özel gereksinimli bireyler gibi ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireyler de bu değerlendirme sürecinin bütün aşamalarından geçerler.

Ağır yetersizliği olan bireyler, bütün gelişim alanlarında belirgin düzeyde gerilikle mücadele etmek zorunda kalan bireylerdir. Bu bireyler zihinsel, duyuşsal, fiziksel yetersizlik ve sağlık problemlerinin birinden ya da eş zamanlı olarak birden fazlasından etkilenen bireylerdir (Westling ve Fox, 2009). Çoklu yetersizlik ise farklı yetersizlik türlerinin birleşiminden oluşur. Çoklu yetersizliği olan bireyler, birden fazla yetersizliğin aynı anda görüldüğü için tek bir yetersizliği olan bireylerin faydalandığı eğitimden yararlanamayan, özel yetiştirilmiş personele, özel program ve düzenlemelere ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2018). Her ne kadar alan yazında bu bireylere yönelik bazı tanımlar yer alsada, AÇYE olan bireylerin



özelliklerini tanımlamak zor bir süreçtir. AÇYE ile ilgili tanımlamalar, bu tanımlamanın içinde yer alan geniş kategorileri (zihinsel, fiziksel, duyuşsal, süregelen hastalık) anlamamıza yardımcı olur, ancak her bir kategorideki bireylerin gereksinimlerinin benzersiz olacağını unutmamak gerekir (Kirk, Gallagher, Ruth Coleman ve Anastasiow, 2009). Bu nedenle bu bireylerin farklı alanlardaki ihtiyaçları ile ilgili müdahale hizmetlerini planlayabilmek için, gereksinim duyulan bütün gelişim alanlarındaki yeterliliklerinin ilgili uzmanlar tarafından değerlendirilmesi son derece önemlidir (Howard vd., 2011; Şafak, 2018).

Değerlendirme, bireylerin eğitiminin başlangıç noktası olup bireylerin eğitimi planlamak amacıyla, birçok kaynaktan bireylerin becerileri ve ihtiyaçları hakkında bilgi toplama sürecini içerir (Rowland, 2009). Değerlendirmeler, formal (IQ testleri, gelişim tarama envanterleri vb.) ve informal (kontrol listeleri, ekolojik değerlendirmeler vb.) şeklinde olabilir (Krishnan, vd. 2010). Formal değerlendirme araçları belirli ortam, süre ve kurallara bağlı olarak uygulanan araçlar olduğundan AÇYE olan bireylerde nadiren anlamlı veya güvenilir bilgiler sağlarlar (Booker, 2011; Rowland, 2009; Şafak, 2018).

Formal değerlendirmeler AÇYE olan bireylere uygun olmadığı için bu değerlendirmeler yerine, kişi merkezli planlama, ekolojik envanterler ve portfolyo değerlendirmesi dahil olmak üzere otantik değerlendirme stratejilerinin kullanıldığı informal değerlendirme yöntemleri önerilmektedir (Brown, Lehr, ve Snell, 2011; Downing, 2002; Sardohan-Yıldırım, 2019). Bununla birlikte bu bireylerin, değerlendirilme süreci birçok disiplin alanının bir araya geldiği, AÇYE olan bireylerin gelişimindeki pek çok faktörün değerlendirildiği ve bu bireylerin genel gelişimini desteklemek amacıyla değerlendirme sonucu elde edilen verileri yorumlama, sentezleme, planlama ve uygulama aşamalarını içeren disiplinlerarası bir süreci içerir (Şafak, 2018). Bu süreçte AÇYE olan bireyler birçok uzmanın değerlendirmesine ihtiyaç duyabilirler. Örneğin, duyuşsal kayıpları olan bireylerin işlevsel görme ve işitme değerlendirmesi ya da bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi gerekebilir (Bruce, 2011). Ayrıca bu bireyler genellikle tanımadıkları ortamlarda değerlendirildiklerinden dolayı bu ortamlardan çekinip korkarlar ve günlük hayatta sergiledikleri performansları değerlendirme ortamlarında sergileyemezler. Bu durum yanlış değerlendirme sonuçlarına yol açabilir. Ayrıca AÇYE olan bireyler etkilendikleri



yetersizlikler ya da var olan sağlık sorunları ve kullandıkları ilaçlar nedeniyle her zaman istenilen performansı sergileyemeyebilirler (Şafak, 2018). Bu yüzden değerlendirme zamanı bu bireylerin bireysel özelliklerine göre belirlenmelidir (Bruce, 2011).

Alanyazın incelendiğinde AÇYE olan bireylerin bireysel özelliklerine uygun olmayan ölçme ve değerlendirme araçları ile değerlendirildikleri, çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının yetersiz olduğu ve RAM personelinin çoklu yetersizliği olan bireyleri eğitim ortamlarına yerleştirme süreçlerinde veliyi ikna etmekte zorlandıkları görülmektedir (Çay, Sivrikaya ve Eldeniz Çetin, 2018; Yürekli ve Şafak, 2020). Ayrıca bu bireylerin değerlendirme sürecinin farklı disiplin alanlarındaki uzmanlarla birlikte, bireylerin farklı özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılması gerektiği, değerlendirme zamanının bireylerin bireysel özelliklerine göre belirlenmesi gerektiği, birden fazla gözlemin yapılabilmesi ve ilerlemelerinin gözlemlenebilmesi için değerlendirmelerin uzun sürelere yayıldığı, formal değerlendirmeler yerine alternatif yollar kullanılması gerektiği de ifade edilmektedir (Brown vd., 2011; Bruce, 2011; Downing, 2002; Rowland, 2009; Sardohan-Yıldırım, 2019; Sarı, 2019; Stillman, 1974; Şafak, 2018). Bunun birlikte eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanılama süreçlerinde sorunlar olduğu, RAM ve hastane arasında iş birliği yapılamadığı, değerlendirme ortamlarının uygun olmadığı, değerlendirme sürecinde kullanılan materyallerin yetersiz olduğu, ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu, RAM'larda iş yoğunluğunun fazla olduğu, personel ve ödenek yetersizliği olduğu, özel gereksinimli bireylerin yerleştirme, yönlendirme ve izleme süreçlerinde önemli sorunlar olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Bozkurt, 2009; Çakmak, 2017; Çiftçi-Çiçek, 2015; Türkkal, 2018; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013). Yapılan araştırmalara bakıldığında eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde sorunlar olduğu ve AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin az sayıda çalışma olduğu görülmektedir.

AÇYE olan bireylerin toplum yaşamına katılımını arttırmak, sosyal ilişkilerini geliştirmek, tercihlerini ifade etmek, seçimler yapmasını sağlamak, bağımsız olarak yaşamasını desteklemek ve kişisel yeterliliklerinin gelişimini sağlamak için doğru,



kapsamlı ve uygulanabilir veriler elde edilmelidir. Bunun için de bireysel özelliklerine ve yeterliliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirilip bireysel ihtiyaçlarına dayalı uygun özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri, uygun eğitim ortamlarına yerleştirilebilmeleri ve bireysel özelliklerine uygun eğitim programları tasarlanabilmelidir. Bütün bu hizmetlerin başlangıç noktası eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecidir. Bu nedenle AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin şu an nasıl işlediğini ve bu süreçte hangi ölçme ve değerlendirme araçları ile değerlendirildiklerini belirlemek için bu bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde aktif rol alan RAM'da çalışan öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya gereksinim olduğu düşünülmüştür.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan öğretmenlerin AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin;

1. Bu bireylerle ilgili geçmiş deneyimler ve eğitimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bu bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Bu bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini karşılaştırdıklarında bu iki sürece ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Bu bireylerin tıbbi tanılama sonucu ile eğitsel değerlendirme sonuçlarını karşılaştırdıklarında bu iki sonuca ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Bu bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları doğrultusunda yapılan eğitim ortamlarına yerleştirme kararına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri (değerlendirme araçları, ortam, materyaller, vb.) bir bütün olarak ele alındığından ve çalışmada tek bir analiz birimi olduğundan dolayı bu çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde bir birey, bir kurum, bir program gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılması anlayışına dayalı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buna göre, araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilindeki üç farklı Rehberlik ve Araştırma Merkez’inde AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama görev almış sekiz gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler K1, K2,..., K8 şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	Frekans (f)
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü (PDR)	4
Sınıf Öğretmenliği Bölümü	2
Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü	1
Güzel Sanatlar Bölümü	1



Kişisel Bilgiler	Frekans (f)	
Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki Görevi	Özel Eğitim Öğretmeni	4
	Rehber Öğretmen	2
	PDR Bölüm Başkanı/ Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Sorumlusu	1
	Psikolojik Danışman	1
Meslekteki Görev Süresi	20 Yıl ve Üzeri	6
	16-19 Yıl Arası	1
	11-15 Yıl Arası	1
Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki Görev Süresi	6-10 Yıl Arası	4
	1-5 Yıl Arası	3
	15-19 Yıl Arası	1
	Toplam	8

Tablo 1'e göre, katılımcıların mezun oldukları bölüme göre; 4'ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, 2'si Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 1'i Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü ve 1'i Güzel Sanatlar Bölümü'dür. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki görevlerine göre; 4'ü özel eğitim öğretmeni, 2'si rehber öğretmen, 1'i PDR Bölüm Başkanı/ özel eğitim değerlendirme kurulu sorumlusu ve 1'i psikolojik danışmandır. Meslekteki görev sürelerine göre; 6'sı 20 yıl ve üzeri, 1'i 16-19 yıl arası ve 1'i 11-15 yıl arasıdır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki görev sürelerine göre; 4'ü 6-10 yıl arası, 3'ü 1-5 yıl arası ve 1'i 15-19 yıl arasıdır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, eğitim alanında en yaygın kullanılan görüşme türlerinden biridir. Birebir görüşmeler katılımcıların düşüncelerinin rahat ve açık bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlayan ideal görüşmelerdir (Creswell, 2018). Araştırmada, alanyazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu,

uzman görüşü için alanda çalışan üç alan uzmanına sunulmuştur ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemelere yer verilmiştir. Düzenlemelerin ardından AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde görev almış olan, alan mezunu bir özel eğitim öğretmeni ile bir rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere toplam iki alan uzmanı ile pilot görüşme yapılarak araştırma sorularının anlaşılabilirliği artırılarak görüşme formu son hâline getirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın veri toplama aracı, araştırmanın çalışma grubunun kişisel bilgileri (mezun olunan bölüm, RAM'daki görevi, meslekteki görev süresi, RAM'daki görev süresi) belirlemeye yönelik 4 kapalı uçlu soru ile ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin yarı yapılandırılmış açık uçlu 5 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubunun 07.04.2020 tarih ve 04 sayılı etik kurul onayı ile Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 13.05.2020 tarih ve E.6938600 sayılı onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmaya başlanmadan önce RAM öğretmenleri ile görüşme tarihleri belirlenerek belirlenen tarihlerde, görüşmelerin tümü araştırmacılar tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların başkalarının rahatsız edilmemesi sağlanmıştır. Gönüllü olarak görüşmeye katılan öğretmenlerle görüşmeler sessiz ortamlarda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden ses kaydı almak için izin alınmıştır ve görüşmeler araştırmacı tarafından ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük birimler ile özetlendiği sistematik bir yöntem olarak tanımlanır. (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). İçerik analizi ile elde edilen veriler, araştırma kapsamındaki kavramlara ve ilişkilere ulaşılmasını sağlar. Buna göre içerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilmekte



ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temalar alan yazına dayalı olarak belirlenmiş, kodlar çıkarılmış ve içerik çözümlemesi yapılarak bulgular sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik gerçekleştirilen çalışmanın inandırıcı, aktarılabilir, tutarlı ve teyit edilebilir olması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında inandırıcılığı arttırmak ve geçerliği sağlamak amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini arttırabilmek için yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir:

- Görüşme soruları üç alan uzmanına gönderilerek geçerliği sağlanmıştır.
- Görüşmeler geniş bir zamana yayılarak katılımcılar ile uzun süreli etkileşim sağlanmıştır.
- Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır ve herhangi bir düzeltme ve değişiklik yapılmaksızın dökümleri yapılmıştır. Yapılan dökümler hem araştırmacılar hem de başka bir uzman tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir.
- Elde edilen kodlar, kategoriler, temalar, kayıtlar ve dokümanlar iki uzman tarafından kontrol edilerek araştırmacı çeşitlenmesi yapılmıştır.
- Elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular ve sonuçlarla ilgili katılımcı teyidi alınmıştır.
- Elde edilen verilere ilişkin bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır.

Ayrıca araştırmanın güvenirlik sürecini belirleyebilmek için uzmanlar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu kapsamda, kodların ilgili kavramsal kategorilerde yer alıp almadığını doğrulamak amacıyla, RAM’da görev yapan, AÇYE olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde görev almış olan, alan mezunu bir özel eğitim öğretmeni ile bir rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere iki alan uzmanı, kodları ve kodların yer aldığı kategorileri karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmayı yapmak için Miles ve Huberman (2019)’ın güvenirlik formülünden faydalanılmıştır. Formül aşağıda verilmiştir:

$$\begin{aligned} \text{Güvenirlik} &= [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100 \\ &= [349 / (349+29)] \times 100 = [349/378] \times 100 = 92,32 \end{aligned}$$

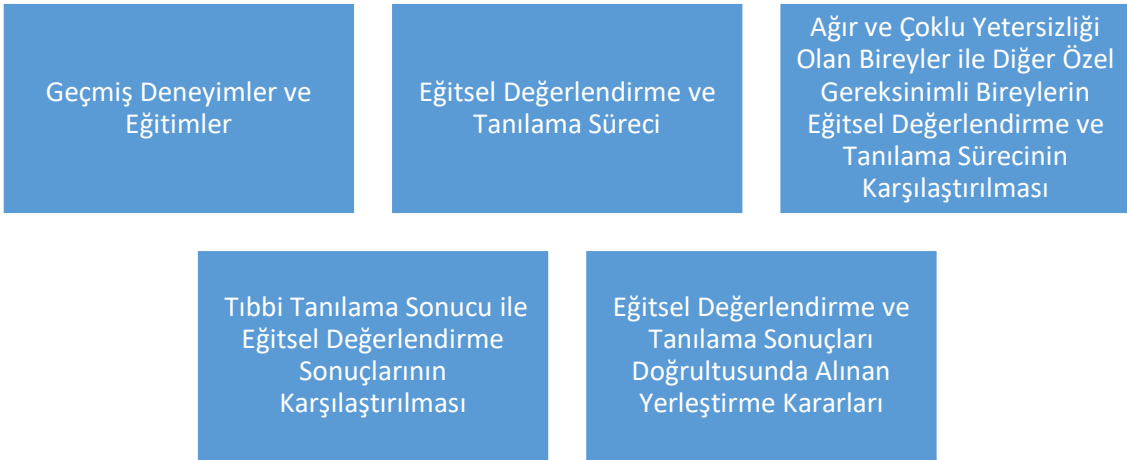
Bu formüle göre; uzmanların birbirinden bağımsız olarak belirledikleri kodların tutarlılığı “Görüş birliği” ile ifade edilirken kodların tutarsızlığıysa “Görüş ayrılığı” olarak belirlenmektedir. Miles ve Huberman (2019)’ın güvenilirlik formülü uygulanınca sonuç %92 çıkmıştır. Miles ve Huberman (2019) %70 ve yukarısında çıkan araştırma sonuçlarının güvenilirliğinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda beş tema oluşturulmuştur. Bu temalar; Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Araştırmada elde edilen temalar



Geçmiş Deneyimler ve Eğitimlere Ait Bulgular

Katılımcıların geçmiş deneyimleri ve eğitimlerine ait görüşlerine bakıldığında, katılımcıların AÇYE olan bireylere verdikleri eğitimlere dayalı deneyimlere, farklı özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarındaki çalışmaya dayalı deneyimlere, özel eğitim alanında kişisel gelişimlerinden kaynaklı deneyimlere, mesleki tecrübelerinden kaynaklı deneyimlere, RAM’da bu bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama



süreçlerinde aldıkları görevlere dayalı deneyimlere sahip olduklarını, ayrıca çeşitli hizmet içi eğitimlere katıldıklarını, özel eğitim alanıyla ilgili kaynakları okuduklarını, test ve envanterlerle ilgili eğitimlere katıldıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Eğitim verdim. Ağır düzeydeki çocuklara hem Antalya’da hem İstanbul’da. O yüzden yani 1-2 yıl falan en fazla öyle bir deneyimim var diyebilirim.” (K1)

“Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nde incelemeler... İlgili deneyimlerim dışında ayrıca bir deneyimim yok.” (K3)

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin işleyişine ilişkin görüşlerine bakıldığında, AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle birlikte yürütüldüğü, bu süreçte performans belirleme formları, kişisel bilgi formları, WISC-R, Stanford Binet ve Leiter zekâ testlerini ve gelişim tarama envanterlerini kullandıkları, aile görüşmeleri ve gözlemler yaptıkları, değerlendirme yaparken çeşitli materyallerden faydalandıkları, değerlendirme yapamadıkları bireylerdeyse sadece aileden alınan bilgiler ve sağlık raporu doğrultusunda tanı koydukları, değerlendirme sürecinde kullandıkları standart araçların bu bireyler için tam olarak uygun olmadığı ve değerlendirmede çelişkili sonuçlar ortaya çıktığı, standart araçların AÇYE olan bireylerin performans değerlendirilmesinde etkili olmadığı, işlevsel ve verimli olmadığı, bu araçlarla sağlıklı değerlendirmelerin yapılamadığı ve bu bireyler için farklı envanterler geliştirilmesi gerektiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara yönelik katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Çoklu yetersizliği olan bireylerle birebir bizim değerlendirme süreçlerimiz, ortamımız, sunacağımız materyaller malzemeler ve farklı alanlara ilişkin yeterliliklerimizin tam olmadığını düşünüyorum.” (K7)

“Bu testler açıkçası çok da bu çocuklara için uygun değil özellikle şeylerde çok çelişki hissediyoruz mesela çocuğun mesela görme, zihinsel problemine görme problemi eşlik ediyorsa ya da bilişsel problemleri, beyin travması ya da beyinle



ilgili nörolojik bir problem eşlik ediyorsa bazen çocuk klasik zekâ testinde hani genel bir değerlendirmede kötü bir sonuç alabiliyor ama bazı alanlarda çok iyi olup bazı alanlarda çok kötü olabiliyor. O zaman çelişkili durumlar ortaya çıkıyor.” (K3)

Katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan değerlendirme araçları ile alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, eğitsel değerlendirme araçlarının standart araçlar yerine kullanıldığında bireylerin etiketlenmesinin önlenebileceği, performans belirleme formlarının bireylerden dönüt alınamadığında yetersiz olduğu, bireylerin yetersizlik türüne ve değerlendirilmesine uygun olmadığı, bu bireyler için performans belirleme formlarının geliştirilmesi gerektiği, AÇYE olan bireylerin performans değerlendirilmesinin disiplinler arası yaklaşımla yapılmasının önemli olduğu, alternatif değerlendirme yapabilmek için gerekli fiziksel ortamların ve öğrenme materyallerinin daha fazla olması gerektiği, eğitimde program geliştirme uzmanlarının alternatif ölçme araçları geliştirmesi gerektiği, RAM'daki çalışanların alternatif ölçme araçlarını süreç içindeki duruma göre belirlediği ve alternatif değerlendirme için farklı malzemeler/materyaller olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulara yönelik katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bütün bireylerde biz hemen hemen aynısı, eee performans belirleme şeylerimizi kullanıyoruz. Bunların ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü normal ya da sınırdaki bir bireyde de aynısı kullanılıyor. Ağır düzeydeki bireylere de aynı formlar kullanılıyor. Dolayısıyla burda bir çelişki var. Her düzeyde bu formların çeşitlendirilerek o bireylerin ihtiyaçlarına karşılayacak formların performans belirleme formlarının ya da envanterlerin ya da testlerin geliştirilmesi gerekiyor.” (K4)

Katılımcıların değerlendirme ortamı, değerlendirmeye ayrılan süre ve değerlendirme sürecinde takım çalışmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında, değerlendirme ortamlarının bireysel farklılıklara uygun olmadığını, değerlendirme ortamının fiziksel koşullarının belirli standartlarda olmadığını, yetersiz olduğunu ve aynı ortamda, aynı anda birden fazla bireyin değerlendirildiğini, değerlendirme sürelerinin bireyin yetersizliğine ve psikolojik durumuna göre farklılık gösterdiği,



bireyin değerlendirme sürecinde tepki vermemesi ya da çok yavaş tepki vermesine, bireyin fiziksel durumuna, formal ve informal ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasına, her bireyin durumuna özgü değerlendirme araçlarının olmamasına ve ailenin ilgisine göre değerlendirme sürelerinin 30 dakika ile 1,5 saat arasında sürdüğü bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra değerlendirme sürecinde bireylerin disiplinler arası yaklaşımla değerlendirilmesinin sağlanması, takım çalışmasıyla birlikte karar verilmesinin sağlanması ve incelemelerin bireysel yapılmasından dolayı, takım çalışmasının sınırlı kaldığı ve bu takımda fizyoterapist, ergoterapist, dil konuşma terapisti, sağlık personeli, odyometrist, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog, bireylerin yetersizlik türüne göre uzman, sosyolog, sosyal çalışmacı, görme engelliler öğretmeni, işitme engelliler öğretmeni, zihinsel engelliler öğretmeni, sınıf öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve eğitim programı geliştirme uzmanının AÇYE olan bireylerin değerlendirme takımında olması gerektiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Genelde AÇYE olan çocuklarda eğer çocuklu yetersizliği, zihinselde özellikle etki ediyorsa genelde kısa sürebiliyor. Çünkü çocuk çok fazla tepki gösterebiliyor. O ortama uyum sağlamakta problem yaşayabiliyor veya ilk kez gördüğü bir kişiye karşı tepki verebiliyor. Bu anlamda bu tip etkenler, hasta olabiliyor çocuk. Çocuğun hasta olması durumu etkileyebiliyor. Bunlar sürecin kısa veya uzun olmasına neden olabiliyor.” (K8)

“Özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, işte çocuğun yetersizlik türüne göre bu konuda uzman olabilir. İşte bunların zaten birçoğunda bedensel zaten yetersizlikler seyrediyor zaten işte fizyoterapist, ergoterapist bu tarz bireylerin tabi ki RAM’larda bulunması bizim bu tanıları doğru koymamızda ve doğru eğitim önermemizde etkili olacaktır.” (K4)

AÇYE Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların, AÇYE olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerine ait bulgulara

bakıldığında, bu bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin farklılık göstermediği, AÇYE olan bireylerle iletişim kurmada yaşanan sınırlılıklardan dolayı bu bireylere test yapılamadığı, test uygulanabileceği düşünülen AÇYE olan bireylerin ise teste alındığı ancak genellikle test ya da performans belirleme formu ile değerlendirilemedikleri için sağlık raporuna ve aileden alınan bilgilere göre bu bireylere tanı konduğu, diğer özel gereksinimli bireylerin değerlendirme sürecindeyse bu bireylerle iletişim kurulabildiği için eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin daha kolay gerçekleştiği, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde diğer özel gereksinimli bireylere test ve performans belirleme formları uygulanabildiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Diğer öğrenciler için de aşağı yukarı aynı şekilde süreç işlemekte fakat diğer çocukları birebir iletişim kurup onların performansını ya da test deki durumlarını daha iyi değerlendirebilirken ağır ve çoklu engeli olan çocuklarda daha çok ailenin vermiş olduğu bilgilere dayalı bir değerlendirme yapılabiliyor ya da sağlık kurulu raporunu daha çok baz almak durumunda kalıyoruz.” (K3)

“Aynı, hiç şu anda bizde ağır yetersizlik türüne sahip bireylerle, hafif yetersizlik türüne sahip olan bireyler arasında hem yasal olarak hem de şey olarak inceleme açısından süreç farkı yok.” (K6)

Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonucunun Karşılaştırılması

Katılımcıların, tıbbi tanılama sonucu ile eğitsel değerlendirme sonuçlarını karşılaştırdıklarında, bu iki sonuca ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, AÇYE olan bireylere tıbbi tanılama sürecinde yeterli zaman ayrılamaması, tıbbi tanılama sürecinde görev alan personelin bu bireylerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması, tıbbi tanılama sürecinde disiplinler arası bir değerlendirmenin yapılamaması, AÇYE olan bireyin tıbbi tanılama sürecindeki psikolojik durumu, ailenin tıbbi tanılama sürecinde eksik bilgi vermesi ve ölçme araçlarının yetersiz olması, tıbbi tanının eğitsel performansa göre konulmaması gibi nedenlerden dolayı, tıbbi tanı ile eğitsel tanı arasında bazen farklılıkların olabildiği, tıbbi tanıya yer almayan ancak eğitsel



değerlendirme ve tanılamada belirlenen ek yetersizliklerin olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bazen orta-ağır çocukların hafif düzeyde olabileceği görülebiliyor. Yani hastaneden rapor ya da tanıda farklılık olmuş olabiliyor.” (K2)

“Ben tıbbi değerlendirme sonuçlarıyla bizim burda eğitsel değerlendirme sonuçlarının tam örtüşmediği kanaatindeyim. Çünkü neden genelde bu tür ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin birden fazla yetersizlik türü oluyor” (K6)

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sonuçları Doğrultusunda Alınan Yerleştirme Kararlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları doğrultusunda yapılan, eğitim ortamlarına yerleştirme kararına ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, AÇYE olan bireyler için uygun eğitim ortamlarının olmadığı, bu bireylerin eğitim ortamlarına yönlendirilmelerinin MEBBİS RAM modülünden dolayı performansa dayalı değil tanıya dayalı yapıldığı, bireyin tanısına göre mevcut eğitim ortamlarına (özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları) yerleştirmelerinin doğru şekilde yapıldığı, yerleştirme kararlarının okul yönetimleri, öğretmenleri ve bu bireylerin aileleri tarafından olumlu karşılanmadığı, yerleştirmenin yapıldığı okullardaki olumsuz tutumlar nedeniyle bu bireylerin okula devam edemediği, AÇYE olan bireylerin yerleştirmelerinin yapılacağı mevcut eğitim ortamlarının kapasitelerinin yetersiz olduğu, bu bireylerin eğitim alacağı ortamların artırılması gerektiği ve AÇYE olan bireylerin sosyalleşmeleri için mutlaka eğitim ortamlarına yerleştirmelerinin yapılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bulduğumuz ortamlarda ağır veya çoklu yetersizliği olan çocuklar ile ilgili olarak sınıflar veya okullar ya çok az ya da hiç yok. Böyle durumlar tabi ki yerleştirmeyi ve kararı alma zor olabiliyor. Bazen ikilemde kaldığımız süreçler yaşanabiliyor. Bazen çocuğun evde eğitim alması mı daha önemli, okula devam etmesi mi daha önemli bu anlamlarda problem yaşayabiliyoruz. Tabi ki bu

çocukların devam edecekleri özel eğitim sınıflarının ya da özel eğitim okullarının arttırılması gerekiyor.” (K8)

Katılımcıların, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları doğrultusunda alınan evde eğitim kararlarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında katılımcıların AÇYE olan bireylere sağlık durumlarından dolayı evde eğitim önerdikleri, sağlık raporlarında evde eğitim alması gerektiği belirtildiği için ilgili yönetmelikteki kriterlere göre evde eğitim önerdikleri, bireylerin fiziksel yetersizliklerinden dolayı evde eğitim önerdikleri, ayrıca okula ulaşım sıkıntısı olması, okulların fiziki koşullarının yetersiz olması, okul kültüründen kaynaklı sorunların olması, AÇYE olan bireylerin akran zorbalığına maruz kalması, okul idaresinin ailelere sıkıntı çıkartması ve ailelerin evde eğitim talep etmesi nedeniyle evde eğitim önerdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Özellikle bedensel, fiziksel problemi olan çocukların evde eğitim alması konusunda velilerden daha çok talep geliyor. İşte çocuk getirme, götürme ulaşım ile ilgili problemler yaşıyor. Evet, hani bu evde eğitim kolaylık sağlıyor olabilir ama bu da çocukları yine akranlarıyla bir araya gelme, daha farklı uyarılarla karşı karşıya gelme konusunda sınırlandırıyor açıkçası.” (K3)

Katılımcıların, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları doğrultusunda alınan evde bakım kararlarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, fiziksel yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş AÇYE olan bireylerin eğitim alamayacağı düşünüldüğünden dolayı bu bireylere evde bakım kararı önerildiği, tıbbi tanısı %90 ve üzerindeki bireylerin okula devam edemeyeceği düşünüldüğünden evde bakım kararı önerildiği, okulların sayısının az olması ve okul ortamlarının fiziki yetersizliği nedeniyle evde bakım kararı önerildiği, bireylerin okul ortamında eziyet çektikleri için, hayatlarını okulda değil de evde bakım olarak devam etmeleri gerektiği düşünüldüğünden dolayı evde bakım kararı önerildiği, zorunlu eğitim çağındaki AÇYE olan bireylerin okullarda resmî iş ve işlemlerinin olmaması için evde bakım kararı önerildiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:



“Çocuk eğer, çocuğun raporu eğer %90 üzerindeyse ve okula devam edemeyecek durumdaysa ve eğitim ve öğretimden bir fayda sağlayamayacaksa genelde, genel olarak evde bakım önerisi veriyoruz.” (K2)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada RAM’da görev yapan öğretmenlerin AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak; RAM öğretmenlerinin bu bireylerle ilgili geçmiş deneyimlerine ve eğitimlerine ilişkin belirttikleri görüşlere göre, katılımcıların bu bireylere yönelik eğitimleri olmadığından dolayı, mevcut deneyimlerinin tamamının, çalıştıkları eğitim ortamlarındaki ve RAM’daki mesleki deneyimlere dayalı olduğu, bu nedenden dolayı da bu bireylerle ilgili bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Adıgüzel, Kizir ve Eratay (2017) yaptıkları araştırmada AÇYE olan bireylerle çalışan öğretmenlerin bu bireylerle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, bunun nedeninse lisans programlarında ve göreve başladıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitim programlarında bu bireylere ilişkin sınırlı düzeyde bilgi verilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular yapılan bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca katılımcıların mezun oldukları alanlara bakıldığında, özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan katılımcılardan, yalnızca bir öğretmenin özel eğitim alan mezunu olduğu görülmektedir. Alan mezunu olmayan öğretmenlerin tek yetersizlik türü olan bireylere yönelik bile eğitim ve tecrübelerinin olmamasına rağmen, AÇYE olan bireylerle çalışmaları, bu bireylere verilen hizmetlerin kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir (Şafak ve Yürekli, 2020). Çünkü, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri öğrencilerine sunacakları hizmetlerin kalitesini etkiler. Hiçbir öğretmenden kendi bilgi ve beceri düzeyinin üzerinde hizmet üretmesi beklenemez. Shulman’a (1987) göre öğretmenin bilgisi; alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi, eğitim ortamlarının özellikleri hakkında bilgi ve öğrencilerin özellikleri ile ilgili bilgi gibi kategorilere ayrılmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılmasında görev alan öğretmenlerin, bu bireylerin özelliklerine, bu bireylerle alanda yapılan çalışmalara ve çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin yeterli bilgi ve



beceriye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle değerlendirmede görev alan öğretmenlerin, alan bilgilerini kullanarak bireylerin gelişim alanlarını ve akademik becerilerini değerlendirmede güçlükler yaşayabilecekleri ifade edilebilir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin işleyişine ilişkin RAM öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, bu sürecin özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle birlikte yürütüldüğü, bu bireylere formal değerlendirme araçları uygulanmadığı için sadece aile görüşmesi ve tıbbi tanıya dayalı değerlendirmeler yapıldığı belirlenmiştir. Alan yazına bakıldığında AÇYE olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının farklı disiplin alanındaki uzmanlarla birlikte, bireylerin farklı özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılması gerektiği belirtilmektedir (Bruce, 2011; Şafak, 2018). AÇYE olan bireyler; bilişsel, motor ve duysal yetersizliklerinin kombinasyonu nedeniyle eğitsel değerlendirme ve tanılamalarında dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesine, fizyoterapi ve ergoterapi gereksinimlerinin belirlenmesine, duysal yetersizliklerinin değerlendirilmesinde işaret dili ya da Braille alfabesi kullanılmasına, bağımsız hareket becerileri ile işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine ve bu yetersizliklerinin bu birey üzerindeki etkisinin belirlenmesine ihtiyaç duyabilirler. Ancak elde edilen bulgulara bakıldığında, AÇYE olan bireylerin benzersiz ve farklı ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, mevcut eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmeti ile bu bireylerin ihtiyaç duydukları eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetinin örtüşmediği görülmektedir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ayrılan sürelerle ilişkin RAM öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, AÇYE olan bireylerin değerlendirme sürelerinin bireyin yetersizliğine, psikolojik durumuna ve değerlendirme araçlarının uygulanabilmesine göre farklılık gösterdiği, bu nedenle değerlendirme sürelerinin 30 dakika ile 90 dakika arasında sürdüğü belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında bu bireylerle formal değerlendirme araçları ile değerlendirme yapılamadığı için sadece aileden alınan bilgiler ve tıbbi tanıya göre değerlendirme yapıldığından dolayı değerlendirme sürelerinin kısa olduğu düşünülmektedir. Alanda bu bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçlarının uygulamalarına bakıldığında, bu bireylerin değerlendirilmeleri yapılırken birden fazla gözlemin yapılabilmesi ve



ilerlemelerinin gözlemlenebilmesi için değerlendirmenin uzun sürelere yayıldığı görülmektedir. Örneğin Callier-Azusa Ölçeğinin kullanımına bakıldığında bu ölçeğin bireyi iyi tanıyan kişiler tarafından doldurulması gerektiği, bu nedenle en az iki hafta gözlem yapıldıktan sonra ölçeğin tamamlanması gerektiği belirtilmektedir (Stillman, 1974).

Eğitsel değerlendirme ve tanılamanın yapıldığı ortam hakkındaki RAM öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, katılımcıların genel olarak değerlendirme ortamını yetersiz buldukları, fiziksel koşulların belirli standartlarda olmadığı ve aynı ortamda, aynı anda birden fazla bireyin değerlendirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları, Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular tarafından da desteklenmektedir. Yılmaz (2016) işitme yetersizliği olan çocukların eğitsel değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişini belirlemek için yaptığı araştırmada, RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik uygun fiziksel ortamın sağlanamadığını belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, AÇYE olan bireylerin, zihinsel, fiziksel ve duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, RAM'lardaki değerlendirme ortamlarının, bu bireylerin mevcut yeterliliklerini ortaya çıkarmak için uygun olmadığı düşünülmektedir.

Eğitsel değerlendirme sürecinde takım çalışmalarına ilişkin RAM öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, bu bireylerin disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendirilmesinin önemli olduğu ve bu takımında fizyoterapist, ergoterapist, dil konuşma terapisti, sağlık personeli, odyometrist, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog, sosyolog, sosyal çalışmacı, görme engelliler öğretmeni, işitme engelliler öğretmeni, zihinsel engelliler öğretmeni, sınıf öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ile eğitim programı geliştirme uzmanının değerlendirme takımında olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde takım çalışması yapılabilmesi için RAM'larda oluşturulacak değerlendirme takımında, birçok disiplin alanının yer alması gerekir, böylelikle AÇYE olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin değerlendirmelerinden anlamlı ve işlevsel bilgiler elde edilebilir. AÇYE olan bireylerin ihtiyaçları, bütün yönleriyle ortaya çıkarıldığı zaman, bu bireylerle ilgili eğitsel politikalar üretilmesine, ihtiyaçlarına yönelik eğitim programları hazırlanmasına, eğitim



ortamlarının bütün bireyleri kapsayacak şekilde düzenlenmesini sağlayacak adımların atılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında da AÇYE olan bireylerin değerlendirilme sürecinin takım işi olması gerektiği ve bu takım üyelerinin AÇYE olan bireylerin ihtiyaçlarına ve yetersizliğine göre oluşturulması gerektiği belirtilmektedir (Şafak, 2018). Bu yüzden bu bireylerin değerlendirme sürecinin iş birlikçi bir takım ile yapılması önemlidir. İş birlikçi takım, disiplinler arası takım çalışması ile bütünleşik terapi modelinin bir araya getirilmesidir. Bu takımda üyelerin her biri uzmanlıkları ile değerlendirmeye katkıda bulunurken aynı zamanda diğer takım üyeleri ile uzmanlık alanlarını paylaşarak ortak bir bakış açısı geliştirirler (Cloninger, 2017).

AÇYE olan bireylerin, eğitsel değerlendirilmesi ve tanılmasında kullanılan değerlendirme araçlarına ilişkin RAM öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, standart araçların (zekâ testi, gelişim tarama envanterleri) bu bireyler için tam olarak uygun olmadığı, bu araçlar ile yapılan değerlendirmelerde çelişkili sonuçlar ortaya çıktığı, AÇYE olan bireylerin performans değerlendirilmesinde işlevsel ve verimli olmadığı, bu araçlar yerine eğitsel değerlendirme sürecinde performans belirleme formlarının kullanılması gerektiği ancak RAM'larda kullanılan formların bu bireylerin yetersizlik türüne ve değerlendirilmesine uygun olmadığından, bu bireyler için performans belirleme formlarının geliştirilmesi gerektiği, ayrıca alternatif değerlendirmeler yapmak için gerekli fiziksel ortamların ve değerlendirme araçlarının olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında standart değerlendirme araçlarının belirli ortam, süre ve kurallara bağlı olarak uygulandığından AÇYE olan bireylerde nadiren anlamlı ve güvenilir bilgiler sağladığı belirtilmektedir (Rowland, 2009; Sarı, 2019; Şafak, 2018). Bu nedenle bu bireylerin değerlendirilmesinde formal değerlendirmeler yerine alternatif yollar önerilmektedir (Brown vd., 2011; Downing, 2002). Alanyazındaki bu bulgular çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Katılımcıların, standart değerlendirme araçlarını AÇYE olan bireylerde uygun olmamasına rağmen kullanmalarının nedeninin RAM'larda ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olması ve AÇYE olan bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Avcıoğlu (2012) yaptığı araştırmada eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılırken kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının güncel olmayışının eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan



sorunlardan biri olduğunu belirtmiştir. Çay ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmadaysa çoklu yetersizliği olan bireylerin, RAM’larda eğitsel değerlendirilmeleri yapılırken kullanılan ölçme araçlarının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

AÇYE olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin karşılaştırılmasına ilişkin RAM öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde herhangi bir farklılık olmadığı, diğer özel gereksinimli bireylerle iletişim kurulabildiği için eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin daha kolay gerçekleştiği, AÇYE olan bireylerinse genellikle test ya da performans belirleme formu ile değerlendirilemedikleri için aileden alınan bilgilerle ve sağlık raporuna göre değerlendirildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. AÇYE olan bireyler, birbirinden çok farklı özellikler gösteren heterojen bir grup olduğundan, eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının, diğer özel gereksinimli bireylerle aynı şekilde yapılması, bu bireylerin gereksinimlerinin yanlış belirlenmesine neden olacağı düşünülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde özel gereksinimli bireylerin faydalanacağı destek eğitim hizmetlerinin kapsamını belirlemek için kullanılan destek eğitim programları ve bunlara dayalı hazırlanan kontrol listeleri, sadece tek yetersizliği olan bireyleri değerlendirmek amacıyla hazırlandığından, bu programlar ve değerlendirme araçları AÇYE olan bireylerin ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz kalabilirler (Şafak ve Yürekli, 2020). AÇYE olan bireyler eş zamanlı olarak aynı anda birden fazla yetersizlikten etkilendiklerinden dolayı bu yetersizliklerinin her birinin etkisi birey üzerinde çok yoğun bir şekilde görülebilmektedir. Best (2001) çoklu yetersizliğin etkilerinin, bir yetersizliğin diğerine eklenmesinin sonucu değil, yetersizliklerin birbirleriyle etkileşim hâlinde olmasının sonucu olduğunu ifade eder. Bu nedenle AÇYE olan bireylerde eş zamanlı görülen her bir yetersizlik türünün bu bireyler üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi ve her bir yetersizlik türünün diğer yetersizlik türlerinden ne düzeyde etkilendiğinin tespit edilebilmesi son derece önemlidir. Bunun için de bu bireylerin disiplinler arası bir süreçle bireye eşlik eden bütün farklı türdeki yetersizliklerinin eş zamanlı olarak değerlendirilmesine olanak sağlayan değerlendirme araçları ile değerlendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca bu değerlendirme araçları bu bireylerin sürekli buldukları ev ya da okul ortamları gibi doğal ortamlarında günlük rutinleri göz önünde bulundurularak bireylerin değerlendirilebilmesine olanak sağlamalıdır (Şafak, 2018; Şafak ve Yürekli, 2020).



Bununla birlikte eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde bu bireylerle iletişim kurulamadığı için değerlendirilmelerinin, aileden alınan bilgilere ya da tıbbi tanıya göre yapılması nedeninin değerlendirmede görev alan personelin bu bireylerin özellikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir; çünkü her birey iletişim kurar. Sadece iletişim kurulamadığı düşünülen bu bireylerin hangi yolla iletişim kurduklarının farkında olmak gerekir (Şafak, 2018).

Tıbbi tanılama sonucu ile eğitsel değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılmasına ilişkin RAM öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, AÇYE olan bireylere tıbbi tanılama sürecinde yeterli zaman ayrılmadığı, tıbbi tanılama sürecinde görev alan personelin AÇYE olan bireylerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, tıbbi tanılama sürecinde disiplinler arası bir değerlendirmenin yapılamadığı, AÇYE olan bireyin tıbbi tanılama sürecindeki psikolojik durumu, ailenin tıbbi tanılama sürecinde eksik bilgi vermesi ve ölçme araçlarının yetersiz olması, tıbbi tanının eğitsel performansa göre konulmaması gibi nedenlerden dolayı, tıbbi tanı ile eğitsel tanı arasında bazen farklılıkların olabildiği, tıbbi tanıda yer almayan ancak eğitsel değerlendirme ve tanılama belirlenen ek yetersizliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar Çakmak (2017), Karaaslan (2015), Mensch ve diğerleri (2015) ile Roth'un (1991) yaptıkları araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Çakmak (2017) yaptığı araştırmada öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel tanıları ile tıbbi tanıları arasında tutarsızlık olduğunu tespit etmiştir. Roth (1991) yaptığı çalışmada işitme yetersizliği ve aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin birçok kurumda yetersiz değerlendirildiklerini belirlemiştir. Mensch ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmada da AÇYE olan çocukların, motor yeteneklerinin değerlendirilmesi için özel olarak geliştirilmiş sadece bir tane değerlendirme aracı olduğunu belirlemiştir. Karaaslan (2015) yaptığı araştırmadaysa otizmlili çocukların tıbbi tanılama sırasında sınırlı sayıda değerlendirme araçları kullanıldığını ve bu bireylerin değerlendirilmesinin ortalama 24 dakika sürdüğünü ifade etmiştir. AÇYE olan bireyler ağır düzeyde zihinsel ve bedensel yetersizliklerden etkilenmişlerse bu bireylerle iletişim kurulamadığından dolayı tıbbi tanılama sırasında görme ya da işitme yeterlilikleri değerlendirilemediği için, bu bireylerin tıbbi tanılama yetersizliklerinin eksik ya da yanlış belirlendiği düşünülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama için RAM'a başvurulduğundaysa bireylerin sadece faydalanmak istedikleri destek eğitim programına göre değil,



bireylerin günlük yaşamlarında bulunacakları ortamlardaki ve eğitim ortamlarındaki gereksinimleri de göz önünde bulundurularak eğitsel değerlendirme ve tanılamaları yapıldığı için tıbbi tanıda yer almayan farklı yetersizlik türlerinin de belirlendiği düşünülmektedir.

AÇYE olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları doğrultusunda yapılan, eğitim ortamlarına yerleştirme kararına ilişkin RAM öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, bu bireyler için uygun eğitim ortamlarının olmadığı, bu bireylerin eğitim ortamlarına yönlendirmelerinin MEBBİS RAM modülüyle performansa dayalı değil tanıya dayalı olarak yapıldığı, yerleştirmenin yapıldığı okullardaki olumsuz tutumlar nedeniyle AÇYE olan bireylerin okula devam edemediği, bu bireylere fiziksel yetersizliklerinden dolayı evde eğitim önerildiği, okula ulaşım sıkıntısı olması, okulların fiziki koşullarının yetersiz olması, okul kültüründen kaynaklı sorunların olması, AÇYE olan bireylerin akran zorbalığına maruz kalması, okul idaresinin ailelere sıkıntı çıkartması ve ailelerin evde eğitim talep etmesi gibi nedenlerden dolayı bu bireylere evde eğitim önerildiği, ayrıca AÇYE olan bireylerin eğitim alamayacağı düşünüldüğünden dolayı bu bireylere evde bakım önerildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çiftçi- Çiçek (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çoklu yetersizliği olan öğrenciler için yeni eğitim ortamlarının oluşturulması gerektiğini belirlemiştir. Kurth ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırma sonucundaysa AÇYE olan bireylerin orantısız bir şekilde kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirildiği sonuçları elde edilmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Alanyazına bakıldığında, AÇYE olan bireylere ayrı eğitim ortamlarında verilen eğitimlerin kaynaştırma eğitimlerinden, daha etkili olduğunu gösteren araştırmaların olmadığı görülmektedir (Falvey vd., 2004). Ayrı eğitim ortamları, bireyleri toplumdandan ayırdığı gibi, hedeflenen beceriler de bu ortamlarda kazandırılmaz (Özyürek, 2005). Bu yüzden AÇYE olan bireylerin akranlarıyla eğitim görebilmesi için tanıya dayalı değil, performanslarına dayalı eğitim ortamlarına yönlendirilmeleri yapılmalıdır. Ayrıca evde eğitim, sağlık sorunları nedeniyle örgün eğitim kurumlarından yararlanamayacak bireylere önerilen özel eğitim hizmeti (MEB, 2018) olmasına rağmen, araştırmanın bulgularına bakıldığında, sağlık problemi olmayan, AÇYE olan bireylere de evde eğitim önerildiği görülmektedir. Bunun nedeninin, eğitimcilerin bu bireylerin, eğitim ortamlarında eğitim alamayacaklarını düşündüklerinden dolayı, eğitim ortamlarını



AÇYE olan bireylere göre düzenlemek yerine, bu bireyleri eğitim ortamlarından uzaklaştırmayı tercih etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu bireylerin fiziksel yetersizlikleri göz önünde bulundurularak evde bakım kararı bu bireylere önerilse de hiç kimse, fiziksel yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş bireylerin, zihinsel yeteneğini dış görünüşüne göre değerlendirmemelidir. Çünkü en ağır düzeyde fiziksel yetersizliği olan bireylerin bile normal ya da üstün zekâya sahip olabileceğini unutmamak gerekir (Gargiulo, 2010).

Öneriler

RAM'da görev yapan öğretmenlere, AÇYE olan bireylerin, özelliklerine yönelik uygulamalı eğitimler düzenlenmelidir. Bu bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci için değerlendirme prosedürü oluşturulmalı, ihtiyaçlarını ve yeterliliklerini belirleyecek ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Bu bireylerin özelliklerine uygun değerlendirme ortamları oluşturulmalı ve materyaller geliştirilmelidir. Yönetmeliklerde gerekli değişiklikler yapılarak AÇYE olan bireylerin sadece RAM'da değil, doğal çevrelerinde de değerlendirilmelerinin önü açılmalıdır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama birçok bileşeni içinde barındıran bir süreç olduğu için, RAM'da görev yapan öğretmenlerin, değerlendirme yapacakları bireylere yönelik uygun ölçme ve değerlendirme araçlarına karar verebilme, değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilme ve sonuçları raporlaştırma süreçleriyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. AÇYE olan bireyler için destek eğitim programı olmadığından, tek yetersizliği olan bireylere yönelik hazırlanan destek eğitim programlarına göre eğitsel değerlendirmeleri yapılmaktadır. Bu yüzden programa dayalı değerlendirmelerinin yapılabilmesi için bu bireylere yönelik destek eğitim programı oluşturulmalıdır.

İleride yapılacak araştırmalarda AÇYE olan bireylerin, eğitim ortamlarına yerleştirme ve izleme süreçlerine ilişkin araştırmalara yer verilebilir. Bu bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilebilir ve değerlendirme sürecinde takım çalışmasının rolünü belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.



Kaynakça

- Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.296901>
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2024.
- Avcıoğlu, H. (2018). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Best, S. (2001). Definitions, supports, issues, and services in schools and communities. S. J. Best, J. L. Bigge, K. Wolff Heller, (Eds.), *Teaching individuals with physical, health, or multiple disabilities* içinde (s. 278-318). NJ: Prentice Hall.
- Booker, M. (2011). *Developmental drama dramatherapy approaches for people with profound or severe multiple disabilities, including sensory impairment*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersizlik tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Brown, F., Lehr, D., & Snell, M. E. (2011). Conducting and using student assessment. M.E.Snell, F. Brown (Eds.) *Instruction of Students with Severe Disabilities*. (7.Baskı). New Jersey: Pearson.



- Bruce, S. M. (2011). Severe and multiple disabilities. J. M. Kauffman , & D. P. Hallahan (Ed.), *Handbook of Special education* içinde (s. 291-303). New York: Taylor & Francis.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cloninger, C. J. (2017). Educating students with severe and multiple disabilities a collaborative approach. F. P. Orelve, D. Sobsey, & D. L. Gilles (Ed.), *Educating students with severe and multiple disabilities a collaborative approach fifth editon* içinde (s. 16-31). Baltimore: Brookes.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çay, E., Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2018). Rehberlik araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliği olan bireyleri değerlendirirken yaşadıklarının belirlenmesi . *17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* (s. 839). Ankara: USOS.
- Çiftçi-Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; ram' da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Downing, J. E. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers (2nd ed.)*. Baltimore: Brookes.
- Falvey, M. A. (2004). Toward realizing the influence of "toward realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students". *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 9-10.
- Gargiulo, R. M. (2010). *Special education'in contemporary society an introduction to exceptional 4th ed*. California: Sage.



- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç* (Gönül Akçamete, Çev.). Ankara: Nobel.
- Karaaslan, D. (2015). *Otizmlili çocukların tıbbi tanılama süreçlerine ilişkin ailelerin ve tanılama görev alan uzman doktorların görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 8(1) 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kirk, S., Gallagher, J. j., Ruth Coleman, M., & Anastasiow, N. (2009). *Educating exceptional children twelfth edition*. New York: Houghton Miffl in Harcourt.
- Krishnan, R., & vd. (2010). *Towards includeve education manuel for special teachers*. New Delhi: State Cuouncil of Educational Resarch And Training Varun Marg, Defence Colony.
- Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Kozlesk, E. B. (2014). The persistence of highly restrictive special education placements for students with low-incidence disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(3), 227-238.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alındı
- Mensch, S. M., Rameckers, E. A., Echteld, M. A., & Evenhuis, H. M. (2015). Instruments for the evaluation of motor abilities for children with severe multiple disabilities: A systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 47(2015), 185-198.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi 3. baskı* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.
- Özyürek, M. (2005). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları*. Ankara: KÖK.



- Roth, V. (1991). Students with learning disabilities and hearing impairment: issues for the secondary and postsecondary teacher . *Journal of Learning Disabilities*, 24(7), 391-397.
- Rowland, C. (2009). *Assessing communication and learning in young children who are deafblind or who have multiple disabilities*. Oregon: U.S. Office of Special Education Programs.
- Sardohan Yıldırım, A. E. (2019). Çoklu yetersizliği olan bireyler. Melekoğlu, & M. Sönmez Kartal (Ed.), *Özel Eğitim "Her Çocuk Özeldir ve Her Çocuk Başarır."* içinde (s. 241). Ankara: Vize.
- Sarı, H. (2019). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 503-504). Ankara: Pegem.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 61-77.
- Stillman, R. D. (1974). *Assessment of Deaf-Blind Children: The Callier-Azusa Scale*. Callier Center for Communication Disorders, Dallas, TX. Washington, DC: Bureau of Education for the Handicapped (DHEW/OE), Washington. 04 27, 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED102797.pdf> adresinden alındı.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri*. Ankara: Vize.
- Şafak, P., & Yürekli, M. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (s. 1-28). Ankara: Vize.
- Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Taching students with severe disabilities*. Merrill/Prentice Hall: Upper Saddle River.



- WHO. (2011). *Dünya Engellilik Raporu*. Cenevre: WHO. (10.01.2020 tarihinde https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf/ sitesinden erişilmiştir.)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürekli, M., & Şafak, P. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların BEP hazırlarken kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi. *Karadeniz zirvesi 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Özet Kitabı* (s. 16-17). Ordu: UBAK.



Summary

Individuals with severe and multiple disabilities constitute a highly heterogeneous group in terms of their characteristics, abilities and learning needs. It is necessary to evaluate the current competencies and knowledge of individuals with severe and multiple disabilities in order to respond most sensitively to their special needs. It is extremely important that the developing competencies of these individuals should be better evaluated by relevant experts for determination of the needs of these individuals considering their characteristics and to plan intervention services addressing their needs in different areas (Howard et al., 2011; Şafak, 2018); accurate, comprehensive and applicable data should be to increase the participation of individuals with severe and multiple disabilities in social life, to improve their social relations, to help express their preferences, to enable them to make choices, to support their independent living and to ensure the development of their personal competencies. They should be evaluated with assessment and evaluation tools suitable for their individual characteristics and competencies, they should be able to benefit from appropriate special education services based on their individual needs and be placed in appropriate educational environments. These education programs should be designed according to their individual characteristics in order to fulfill these conditions. The starting point of all these services is the educational evaluation and diagnosis process.

Educational assessment and diagnosis is defined as the process of determining the effect of disability on the academic performance by taking psychometric and medical data into account, and collecting developmental data about the individual's cognitive, language, social, emotional and motor skills (Aral & Gürsoy, 2007). Educational evaluation is a term used to express the processes of orientation, comprehensive evaluation, decision-making on the appropriate special education service, placement in the educational environment, program preparation, implementation and evaluation, starting from the first recognition of individuals who are thought to have disabilities (Kargın, 2007).

The educational evaluation and diagnosis process is carried out by the Guidance and Research Centers (GRC) in Turkey. For this reason, this research aimed to determine the views of teachers working at GRC, who take an active role in the



educational evaluation and diagnosis processes of individuals with severe and multiple disabilities in order to determine how the educational evaluation and diagnosis process of individuals with severe and multiple disabilities currently works and with which measurement and evaluation tools they are evaluated in this process. Within the scope of this research, it has been tried to deal with the educational evaluation and diagnosis process from all aspects as much as possible. This study is a qualitative study and a holistic single case design, one of the case study types, was used in this study. Eight volunteer teachers working in three different GRCs in Antalya who were determined by criterion sampling method participated in the study. Semi-structured interviews were conducted with the participants participating in the research, and the data obtained as a result of these interviews were analyzed with content analysis.

When the findings are examined, it has been determined that individuals with severe and multiple disabilities experience difficulties at all stages of the educational evaluation and diagnosis processes. In line with these findings, the following results were obtained: It was determined that the teachers involved in the educational evaluation and diagnosis of individuals with severe and multiple disabilities had difficulty in evaluating these individuals because they did not have sufficient knowledge and skills about these individuals. It has been determined that there is no difference between the educational evaluation and diagnosis of individuals with severe and multiple disabilities and other individuals with special needs. It has been revealed that formal and informal measurement and evaluation tools are used in the educational evaluation and diagnosis process of individuals with severe and multiple disabilities, but these tools are not suitable for these individuals. It has been understood that the evaluation of individuals with severe and multiple disabilities should be conducted with teamwork and that many disciplines should be included in this team according to the needs of the individual. It has been determined that teachers working in GRCs do not have sufficient knowledge about alternative assessment methods and there are no suitable physical conditions where alternative assessments can be given to individuals with severe and multiple disabilities. It has been determined that school administrations, teachers and families do not favor the decision to place individuals with severe and multiple disabilities in appropriate educational environments. It has been revealed that the educational environments these individuals can benefit from are insufficient and that



individuals with severe and multiple disabilities cannot continue to school due to the negative attitudes they are exposed to in schools. It has been determined that home education is recommended for individuals with severe and multiple disabilities due to inadequate educational environments, lack of access to schools, demand from families, physical characteristics of individuals and negative attitudes they are exposed to in schools. Since it is thought that individuals with severe and multiple disabilities cannot receive the necessary education at school, it has been concluded that home care decisions are taken for these individuals.

The following suggestions were made within the scope of the results obtained in this research: Practical training should be organized for teachers working at GRCs for the characteristics of individuals with severe and multiple disabilities, and an evaluation procedure should be established for the educational evaluation and diagnosis process of these individuals. Measurement and evaluation tools should be developed to determine the needs and competencies of individuals with severe and multiple disabilities. By making necessary changes in the regulations, it should be possible for individuals with severe and multiple disabilities to be evaluated not only at the GRCs but also in their natural environment.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN EBEVEYNLERİNİN RAM, OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ramazan ÇOK¹, Seda SEZER², Yunus E. AYDIN³

¹ Uzm. Psikolojik Danışman, Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi PDR Anabilim Dalı), Gaziantep, Türkiye, ramazancokpdr44@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7520-0301

² Uzm. Psikolojik Danışman, Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Yüksek Lisans Mezunu, Gaziantep Üniversitesi PDR Anabilim Dalı), Gaziantep, Türkiye, pd.sedasezer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4473-2628

³ Uzm. Psikolojik Danışman, Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi PDR Anabilim Dalı), Gaziantep, Türkiye, pd.yemreydin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6227-4926

Geliş Tarihi: 24.12.2021 **Kabul Tarihi:** 10.02.2022

Öz: Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin RAM, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelendiği bu araştırmaya, 117 ebeveyn katılmıştır. Veriler ebeveynlerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezleri benzer/gibidir. Çünkü”, “Okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmen)benzer/gibidir. Çünkü” ve “Özel eğitim öğretmeni benzer/gibidir. Çünkü.....” ifadelerini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın bulgularında ebeveynlerin RAM kavramına yönelik toplam 116 metafor ürettikleri görülmektedir. RAM kavramına ilişkin en fazla sıklığa sahip metaforlar okul (f=38), hastane (f=6) ve ışık (f=5) şeklindedir. Metaforlar “bilgilendirme ve yönlendirme kurumu”, “eğitim kurumu”, “eğitsel değerlendirme ve tanılama merkezi”, “yardım sağlayan kurum”, “araştırma ve geliştirme merkezi”, “eğitsel destek kurumu”, “duygusal yakınlık sağlayan ve güven veren bir yer”, “olumlu gelecek beklentisi kazandıran yer” olmak üzere toplam 8 kategori altında gruplanmıştır. Okul psikolojik danışmanı kavramına



ilişkin 116 metafor ürettikleri en fazla sıklığa sahip metaforlar anne (f=14), doktor (f=13), psikolog (f=12), ışık (f=9) ve arkadaş (f=8) olduğu görülmektedir. Metaforlar “yetkin ve alan uzmanı olan”, “yakından ilgilenen”, “yol gösteren”, “anlayan ve çözüm sunan”, “bilgi sunan” ve “güvenilir olan” olmak üzere toplam 6 kategori altında gruplanmıştır. Özel eğitim öğretmeni kavramına ilişkinse 113 metafor üretildiği ve en fazla tekrar eden metaforlarınsa anne (f=21), doktor (f=10) ve arkadaş (f=6) olduğu görülmektedir. Metaforlar “geliştiren ve destekleyen biri”, “ilgili ve samimi olan”, “yetkin ve alan uzmanı olan”, “değerli ve önemli biri”, “yol gösteren”, “duygusal yakınlık sağlayan biri”, “güvenilir biri” ve “olumlu gelecek beklentisi kazandıran” olmak üzere toplam 8 kategori altında gruplandırılmıştır.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim, rehberlik ve araştırma merkezi, psikolojik danışman, rehber öğretmen, metaforik algı, özel gereksinimli birey.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılalım: Çok, R., Sezer, S., & Aydın, Y. E. (2022). Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin ram, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 281-318.



THE INVESTIGATION OF METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS ON THE CONCEPTS OF GRC, SCHOOL COUNSELORS AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abstract: This study examined the metaphorical perceptions of parents of children with special needs regarding the concepts of Guidance and Research Centers (GRC), school counselors and special education teachers. The data were collected from 117 parents through a form including uncompleted metaphorical sentences such as “Guidance and Research Center is similar to/like.....because”, “School counselor (guide teacher) is similar to/like.....because” and “Special education teacher is similar to/like.....because.....”. Data were analyzed and interpreted by content analysis method. As a result, parents produced a total of 116 metaphors for the concept of GRC. The most used metaphors regarding the concept of GRC were school (f=38), hospital (f=6) and light (f=5). Metaphors included “information and guidance institution”, “educational institution”, “educational assesment and diagnosis center”, “support center”, “research and development center”, “educational support institution”, “emotional intimacy and trust”, “a place that gives positive future expectation” and were grouped under eight categories. The most frequently used metaphors related to the concept of school counselor were mother (f=14), doctor (f=13), psychologist (f=12), light (f=9) and friend (f=8). Metaphors included " field expert ", "closely interested", "guider", "understanding and offering solutions", "providing information" and "credible" and were grouped under six categories. Regarding the concept of special education teacher, 113 metaphors were produced, and the most repeated metaphors were mother (f=21), doctor (f=10) and friend (f=6). Metaphors included “developer and supporter”, “relevant and sincere”, “field expert”, “someone valuable and important”, “guider”, “someone who provides emotional intimacy”, “reliable person” and “person who gives positive future expectation” and were grouped under eight categories.



Keywords: Special education, guidance and research center, psychological counselor, school counselor, metaphorical perception, individual with special needs.

Cite this article as: Çok, R., Sezer, S., & Aydın, Y. E. (2022). The investigation of metaphorical perceptions of parents of children with special needs on the concepts of grc, school counselors and special education teachers. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 2(3), 281-318.



Giriş

Eğitim ve öğretim insanoğlunun yaşamında vazgeçilemez bir unsurdur. İnsanın var olduğu her süreçte eğitim ve öğrenme de varlığını sürdürmektedir. Her çocuk fiziksel, bilişsel ve sosyal yönden birbirlerinden farklıdır ve farklı öğrenmektedir. Ancak bu gelişim alanlarında çocuk, akranlarından ciddi anlamda farklılık gösteriyorsa özel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Cavkaytar, 2015). Özel gereksinimli birey veya özel eğitim ihtiyacı olan birey terimi; görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, fiziksel (bedensel) yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu, duyu ve davranış bozukluğu, öğrenme güçlüğü, otizm, çoklu yetersizlikler ve özel yetenekli bireyleri kapsamaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Çocuğun büyüme ve gelişiminde en büyük sorumluluk ebeveynlere düşmekteyken bu sorumluluk, çocuklarının özel gereksinimli olmasıyla birlikte daha da artmaktadır. Çocuklar özel gereksinime sahip olduklarında ebeveynler, öğretim, danışmanlık, davranış yönetimi, diğer çocuklarına ebeveynlik, okul ve toplumla iş birliği ve ilişkiler gibi birçok farklı görevler de üstlenmek mecburiyetindedirler. Ailenin bu süreçte özel gereksinime uyumu oldukça zorlu ve yıpratıcı olabilmektedir (Cavkaytar, 2014). Ebeveynlerin, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmalarıyla birlikte çocuklarının büyüme ve gelişimleri doğrultusunda ihtiyaç ve beklentileri değişmekte ve kaygıları da bu oranda farklılaşabilmektedir. Ebeveynler “Acaba doğru tanı konuldu mu?”, “Yasal hak ve sorumluluklarımız neler?”, “Çocuğuma en iyi eğitimi nasıl sağlayabilirim?”, “Nerelerden yardım alabilirim?”, “Çocuğumun akranlarıyla ilişkisi nasıl olacak?” gibi düşüncelere sahip olabilmekte; bu ve buna benzer çeşitli kaygılar yaşayabilmektedirler (Ardıç, 2015).

Ebeveynler bu kaygılarını gidermek için süreçte çocuklarının özel gereksinimlerini karşılamaya yönelik çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlara başvurmakta ve bunlarla iş birliği yapmaktadırlar. Bu kurumlardan biri de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM)’dir. RAM’lar özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını tespit eder; bireyin becerisi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sürecini yapılandırır ve yönlendirme yapar. Özetle RAM’lar eğitsel tanılama ve eğitim tedbirinin alınmasında öğretmen ve veliler tarafından ilk başvuru kurum olması sebebiyle önemlidir.



Ebeveynlerin süreçte çocuklarının özel gereksinimlerini karşılamaya yönelik iş birliği içinde olduğu kurumların yanı sıra kişiler de mevcuttur. Bu kişilerden biri okul psikolojik danışmanıdır. Okul psikolojik danışmanı özel gereksinimli öğrencilerin okula uyumu ve eğitime erişimi ile ilgili olanaklar konusunda öğretmenleri, yöneticileri, aileleri bilgilendirir ve bu paydaşlarla iş birliğini sürdürür; ayrıca velilere yönelik ihtiyaçları doğrultusunda aile eğitimleri düzenler, danışmanlık ve müşavirlik hizmeti sunar (MEB, 2020). Ailelerin kültürel yapısı, çocuğun yetersizlik durumundan etkilenme düzeyi, kişilik özellikleri, ekonomik durumu gibi faktörleri dikkate alarak ebeveynlere yönelik uyum sağlama, problem çözme becerileri ve kapasitelerini geliştirmelerine yönelik psikolojik destek sağlamaktadır (Hamamcı, 2007; Küçüker, 2001; Özdemir, 2015). Okullarda özel eğitim, psikolojik danışma gibi alanlarda gelişen ihtiyaçlara cevap vermek açısından okul psikolojik danışmanları anahtar bir rol üstlenmektedir (Amatea & Clark, 2005; Fitch & Marshall, 2004).

Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin iş birliği içinde olduğu kişilerden biri de özel eğitim öğretmenidir. Ebeveynler eğitsel tanımlama sürecinde RAM'larda; okullardaysa özel gereksinim düzeyine göre özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği hâlinindedir. Özel eğitim öğretmenleri derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlar, okutur, bunlarla ilgili uygulamaları yapar. Öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapar; BEP'i uygular ve değerlendirir. Özel eğitim okulları ile özel eğitim sınıflarında grup eğitimi esastır. Ancak öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda birebir eğitim de gerçekleştirebilir (MEB, 2020).

Eğitim kurumlarında öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla öğretim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Özel eğitimdeyse bu öğretim programları çocuğun yaşına, tanısına, becerisine ve ihtiyaçlarına yönelik bireysel olarak hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların gelişimleri, bağımsız yaşam becerileri ve akademik öğrenmeleriyle ilgili destek kaynakları da çocuk ve ebeveynleri için ayrıca önemlidir (Sönmez Kartal, 2015).

Alanyazında RAM'lara yönelik algıları inceleyen sınırlı araştırmalar mevcuttur. Kekeç ve Töre (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve idareciler RAM'ı "yönlendiren/yol gösteren", "koruyucu", "işini doğru yapma", "birleştirici/bütünleştirici"



ve “kontrol” metaforlarıyla açıklamıştır. Araştırmada üretilen olumlu metaforların sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Sola Özgüç, Uzunkol ve Uysal (2019) tarafından yapılan bir çalışmadaysa öğretmen adaylarının daha çok RAM’ların işlevlerine yönelik metaforlar ürettikleri görülmüş ve öğretmen adayları RAM’ları “yol gösterici” bir kurum olarak algılamakta bunun yanında çalışma grubunun bir kısmının RAM ile ilgili hatalı algılara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda velilerin RAM ile ilgili algılarının araştırılması, eksik veya hatalı algılara sahiplerse bu durumun değerlendirilmesi; ayrıca bilgilendirme ve müşavirlik çalışmalarının bu alanda geliştirilmesine ve hatalı algıların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen kavramına ilişkin öğrencilerin algıları (Katataş ve Sönmez, 2019; Nas, 2019), okul psikolojik danışmanının kendileriyle ilgili algıları (Yıldız ve Türk, 2018), öğretmen adaylarının algıları (Satan, 2013) metafor yoluyla incelenmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci ebeveynlerinin sorunlarına, ihtiyaçlarına ve rehberlik servisinden beklentilerine ilişkin görüşlerini inceleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar; ailelerin çocuklarının tanınmasından itibaren özel eğitim hizmeti hakkında bilgilendirilmeye, maddi ve psikolojik desteğe ulaşmada yönlendirilmeye ihtiyaç duymakta olduklarını göstermektedir (Yılmaz ve Bengisoğlu, 2019; Kot, Sönmez ve Eratay, 2018; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017). Psikolojik danışmanın, velilerin bu ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri gerek çocukları gerekse kendileri için psikolojik destek alabilecekleri en yakın ve ulaşılabilir destek kaynağı olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle özel eğitim ihtiyacı olan çocukların ailelerinin psikolojik danışmana ilişkin algılarının araştırılması ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin bu kapsamda yeniden değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Koç (2014) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmen kavramına yönelik metaforik algılar incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler “bilgi kaynağı, motivasyon kaynağı, yol gösterici, fedakârlık örneği, yetiştirici ve geliştirici, lider, kişisel gelişim kaynağı, tedavi edici ve iyileştirici” metaforlarıyla açıklanmıştır. Kumaş ve Süer (2020) tarafından aday öğretmenlerin özel eğitime bakışları metaforlar aracılığıyla araştırılmıştır. Araştırma sonucunda en fazla



metafor, eğitimde “fırsat eşitliği” ve “koşulsuz kabul” kategorilerinde bulunmuş ve öğretmen adaylarının olumsuz herhangi bir metafor üretmedikleri gözlenmiştir. Veli boyutundaysa özel eğitim alanında yaşadığı sorunlar, ihtiyaç ve beklentilere yönelik araştırmalar mevcutken (Yılmaz ve Bengiso, 2019; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2018; Kot, Sönmez ve Eratay, 2018; Saka, 2011) öğretmen adaylarının özel eğitim alanına yönelik algılarını inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

Özel eğitim sürecinde ebeveynler çocuklarının eğitim sürecinde aktif rol oynamak, kaynaklara erişmek, toplumun özel eğitime bakışını etkilemek, kendini bir gruba ait hissetmek, öz yeterlik duygusuna sahip olmak, umutlu olmak, algıları değiştirmek ve eleştirel düşüncüyü öğrenmek isterler (Dunst, 2002; Lloyd & Hastings, 2009; Murray, Curran & Zellers, 2008). Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılımlarının sağlanması, özel eğitimin temel ilke ve amaçlarındandır. Özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleri özel eğitim alanındaki gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığını ifade etmektedir (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017). Okul psikolojik danışmanı, özel eğitim öğretmeni ve RAM çalışanlarının veliler tarafından nasıl algılandıklarını görmeleri öz eleştiri yapmalarını sağlayacaktır. Ebeveynlerin algıları aynı zamanda bu kavramlara ilişkin ihtiyaç ve beklentilerini de ortaya çıkaracaktır. Ailelerin bakış açısını yansıtmayı hedefleyen bu araştırmanın konusu, alana katkı sağlayacak; uzman ve araştırmacılara fikir verecektir.

Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin algı ve deneyimlerinin metaforlar aracılığıyla ele alınması değerli görülmektedir. Elde edilecek bulgular, bu ebeveynlerin deneyimlerinin sesi olacağı düşünülmektedir. Konunun özgün olması ve metaforlar aracılığıyla çalışılması araştırmanın özgün değerine katkı sunmaktadır. Metaforun özünde bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ya da tecrübe etmenin diğer bir yolu olarak ele alan Lakoff ve Johnson (2010), metaforun birçok kelimedenden çok daha açıklayıcı olabileceğini savunmuşlardır. Cerit (2008) ise metaforu, “insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışırken kullandıkları araç” şeklinde tanımlamaktadır. Her metaforda benzeyen, benzetilen ve bunlar arasındaki ilişki analiz edilir ve bu, zengin veri içeriği sağlar. Aynı zamanda nitel araştırmalarda örneklem sayısının azlığı aşılarak çok fazla veri toplanabilir (Saban, 2009). Eğitim alanında metaforlar anlaşılması karmaşık soyut bir



durumu anlamlandırma ve daha açıklayıcı bir düzeyde sunmak için başvuru bilimsel bir araç olarak ele alınmaktadır (Yob, 2003, s.129-131).

RAM, okul, öğretmen ve aile iş birliği sağlanırken ebeveynlerin bu kurumları ve buralarda çalışan uzmanları nasıl algıladıkları, araştırılması gereken bir konudur. Bu konuda eksik, yanlış ya da işlevsel olmayan algılar, ebeveynleri hangi yardımı, nasıl alacakları konusunda çıkmaza sokabilir. Bu amaçla bu kurumların ve alan uzmanlarının işlevsel olarak algılanmaması, özel gereksinimli birey ve onun ebeveynleri için problem durumu olarak ele alınabilir. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: Özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri RAM, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni kavramlarına yönelik algıları hangi metaforlarla ifade etmektedirler ve bu metaforlara ilişkin açıklamaları nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin RAM, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda özel gereksinimli bireye sahip ebeveynlerin deneyim ve yaşantılarından hareketle onların gözünden aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır. Özel gereksinimli bireye sahip ebeveynlerin cevaplarını aradığı sorular şunlardır:

- 1) RAM kavramına ilişkin belirledikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
- 2) Psikolojik danışman kavramına ilişkin belirledikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
- 3) Özel eğitim öğretmeni kavramına ilişkin belirledikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada “Özel gereksinimli bireye sahip ebeveynlerin RAM, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algıları nelerdir?” sorusu, temel problem olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma nitel

araştırma yöntemlerinden olgu bilimsel (fenomonolojik araştırma) desende yürütülmüştür. Fenomenoloji deseninde yürütülen araştırmalar katılımcıların olgulara yönelik yaşantılarını, bakış açılarını, eğilimlerini, kavramlara yönelik tanımlamalarını derinlemesine ve ayrıntılı bir çerçevede inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2018: s.69). İnsanlar ortak şeyler yaşarlar ancak yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimleri algılama biçimleri aynı değildir (Patton, 2014). Fraenkel ve Wallen'a (2012) göre olgu bilimciler, kişilerin olgulara yönelik bakış açılarını inceleyerek olgulara verilen ortak tepkileri ortaya koyarlar.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken olasılığa dayanmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan maksimum çeşitlilik tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde, daha küçük bir örneklem grubu ile probleme ait yaşantılara sahip kişilerin çeşitliliğinin en üst seviyede yansıtılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: s.119). Maksimum çeşitliliği sağlamak adına bu araştırmada özel gereksinimli bireylere sahip ebeveynler seçilirken (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek, sahip olunan çocuğun ya da kişinin eğitsel tanısı gibi) değişkenler mümkün olduğunca çok sayıda yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Merkez İlçe RAM'da eğitsel tanısı olan bireylere sahip 117 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Değişkenlerin Dağılımı	Sıklık (N)	Yüzdellik (%)
Cinsiyet	Kadın (Anne)	94	80.34
	Erkek (Baba)	23	19.66
Yaş	21-30 yaş arası	32	27.35
	31-40 yaş arası	54	46.15
	41 yaş ve üzeri	31	26.50



Değişkenler	Değişkenlerin Dağılımı	Sıklık (N)	Yüzdellik (%)
Meslek	Ev hanımı	89	76.06
	Serbest meslek	8	6.83
	İşçi	7	5.98
	Öğretmen	3	2.56
	Sağlık teknikeri	2	1.70
	Diğer meslekler (örn: esnaf, emekli, biyolog vb.)	8	6.83
Eğitim Durumu	Okuryazar	9	7.69
	İlkokul mezunu	13	11.11
	Ortaokul mezunu	36	30.76
	Lise mezunu	31	26.50
	Ön lisans ve üstü mezunu	28	23.93
Algılanan Gelir Düzeyi	Düşük	61	52.13
	Orta	55	47.00
	Yüksek	1	0.85
Aile yapısı	Çekirdek aile (Anne-Baba-Çocuklar)	102	87.17
	Geniş aile (Anne- Baba- Çocuklar- Diğer Akrabalar)	14	11.96
	Boşanmış aile	1	0.85
	Ölüm (Ebeveynlerden birinin kaybı)	-	-
	Evlat edinme	-	-
Çocuğun Eğitsel Tanısı	Zihinsel yetersizlik	49	41.88
	Bedensel yetersizlik	12	10.25
	Görme yetersizliği	1	0.85
	İşitme yetersizliği	8	6.83
	Dil ve konuşma güçlüğü	7	5.98
	Özel öğrenme güçlüğü	7	1.70
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	11	5.98
	Yaygın gelişimsel bozukluk	2	0.85
	Süreğen hastalık	7	17.09
	Çoklu yetersizlik	1	0.85



Tablo 1'e göre araştırmaya katılan ebeveynlerin %80'i kadın ve kadınların %76'sı ev hanımıdır. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında genellikle ortaokul, lise, ön lisans ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir. Büyük çoğunluğu (%87) çekirdek aile olarak yaşamaktadır. Katılımcıların %52'si kendilerinin gelir düzeyini düşük olarak algılarken %47'si orta düzey olarak algılamaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocukları ağırlıklı olarak zihinsel yetersizliğe (%41.88), çoklu yetersizliğe (%17.09) ve bedensel yetersizliğe (%10.25) sahiptir.

Metaforlarla Veri Toplama Aracının (Görüşme Formu) Hazırlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar için görüş alınacak konuyla ilgili hem ortak bir anlayışın hem de veri zenginliğinin oluşmasını açık hâle getirmek için işlevsel bir metottur (Merriam, 2015). Metaforla veri toplama aracının oluşturulmasında öncelikle hangi kavram hakkında metafor formunun oluşturulacağından önceden belirlenmesi gerekir. Metafor formu ele alınan konu içerisinde herhangi bir şahıs, kavram, değer, beceri olabileceği gibi ele alınan kültürün içerisinde herhangi bir obje de olabilir. Kısacası ele alınacak konu canlı ya da cansız bir nesne ya da kavrama ilişkin olabilmektedir (Kılcan, 2021).

Araştırmada hazırlanan formun giriş kısmında metaforla veri toplamadaki amaç, ne için kullanılacağı, katılımcıların nelere dikkat etmesi gerektiği ve metafor kavramı ile ilgili kısa bir yönerge verilmiştir. Açıklayıcı olmasını sağlamak için örnek olarak herkesin üzerine anlaşılabileceği bir kavrama ilişkin örnek (öğretmen kavramı) verilerek açıklanmıştır. Daha sonra katılımcılardan birinci boşluk kısmına yalnızca bir ifade yazıp (Somut, soyut, canlı, cansız, özel, genel her şey olabilir.) ikinci boşluğuysa bunun nedenini açıklayan bir cümle ile doldurmaları istenmiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanı kavramı kullanılmış ancak metaforla veri toplama aracında açıklayıcı olması için Okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmen) kavramı kullanılmıştır.



Bu araştırmada kullanılan metafor veri toplama cümleleri şu şekildedir:

1. *Rehberlik ve Araştırma Merkezi.....benzer/gibidir.*
Çünkü.....
2. *Okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmen)benzer/gibidir.*
Çünkü.....
3. *Özel eğitim öğretmeni.....benzer/gibidir.*
Çünkü.....

Verilerin Toplanması

Bu araştırmayı gerçekleştirmek üzere 05/10/2021 tarihli ve E.205754 sayılı oluruyla Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan onay alınmıştır. Araştırma bu doğrultuda etik ilkelere bağlı kalınarak ve katılımcılardan bilgilendirilmiş/gönüllü onam alınarak yürütülmüştür. Görüşme verilerinin toplanma sürecine ilişkin veri toplama ve analiz süreci takvimi tablo şeklinde verilmiştir (Bkn: Tablo 2).

Tablo 2.

Veri Toplama ve Analiz Sürecine İlişkin Uygulama Takvimi Tablosu

Veri Toplanan Ay	Toplanan Veri Sayısı	Geçerli Veri Sayısı	Karşılaşılan Zorluklar	Ham veri formu sayısı top.
Ekim 2021	70	64	Okuma yazma problemi/ ebeveynlerin metaforlara dair bilgi düzeyi	64
Kasım 2021	62	53	Okuma yazma problemi/ ebeveynlerin metaforlara dair bilgi düzeyi	53
Kasım 2021			Verilerin saklanması, analizi ve raporlama süreci	

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar araştırılan konuyla ilgili gerekli uzmanlığa sahiptirler. Araştırmayı yapan üç araştırmacı da RAM'da psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır ve mesleki deneyimleri 6 ila 8 yıl arasındadır. Araştırmacılarından biri PDR



anabilim dalı yüksek lisans mezunu, diğer ikisi de PDR anabilim dalında doktora öğrencisidir. Araştırmacılar veri toplama, verileri saklama ve analiz etme süreçlerinde kendilerine verilen rollere sadık kalmışlardır.

Verilerin Analizi

Metaforlar içerik analizine tabi tutulurken benzeyen (kaynak), benzetilen (transfer) unsurlarının olması gerekir. Bu unsurlar kişilerin metafora ilişkin görüşlerini ve o metaforun kişinin düşünce dünyasındaki anlamını ortaya koyar (Saban, 2009). Veri analizine geçilmeden önce elde edilen görüşme formlarının toplam 132 adet olduğu görülmüştür. Bunlardan 15 tanesi analize dâhil edilmemiştir. Bu 15 katılımcıya ait formların sekiz tanesinde metaforlara ilişkin kavramlardan benzeyen (kaynak) ve benzetilen (transfer) bir veya iki tanesinin yazılmadığı görülmüştür. Her katılımcının mantıksal veya makul bir metaforu üretmediği görülmüş olmakla birlikte, bu metaforlar “zayıf yapılandırılmış metaforlar” olarak işaretlenmiş ve yedi katılımcıya ait form, veri setinden çıkarılmıştır. Analize dâhil edilen 117 form, veri kaybının olmaması için Microsoft Excel formatına aktarılmıştır.

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde metinler incelenerek metnin içindeki anlamlı sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıkları belirlenerek bunlar, sayısal veri hâline getirmek için kullanılır (Kızıltepe, 2017). “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin anlamlı bölümlerinin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: s.242). Araştırmada verilerin analizi sürecinde kullanılan önerilen *metaforları isimlendirme ve etiketleme aşaması, kodlama ve ayıklama aşaması, yeniden organize etme aşaması, derleme ve kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması* adımları (Saban, 2009) izlenmiştir.

Bu çalışmada metafor formlarında yer alan RAM, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmenine yönelik metaforlar “Excel” programının B sütununa, gerekçeleriye C sütununa aktarılmıştır. Metaforları isimlendirme ve etiketleme



aşamasında aynı/benzer isimlendirme yapılan metaforların gerekçelerine bakılarak katılımcıların görüş ve deneyimleri üzerine düşünülmüş; özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik alanlarındaki terminoloji dikkate alınarak metaforlar isimlendirilmiştir. Kodlama ve ayıklama aşamasında ilgili ve anlamlı gelen bölümler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre bir sınıflandırılmanın yapılması tek başına anlamlı bir bulgu seti oluşturmamaktadır. Bu nedenle yeniden organize etme, derleme ve kategori geliştirme aşamalarında analizin ilk bölümünde elde edilen kodlardan yola çıkarak bu kodları birleştirip daha kapsamlı düzeyde açıklayabilen kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından elde edilen son içerik analizi sonuçlarına göre metaforlar RAM için 8 kategori, okul psikolojik danışmanı için 6 kategori, özel eğitim öğretmeni içinse 8 kategori altında toplanmıştır. Bulgular kısmında kategori ve metaforlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada verilerin geçerliliği için ilk olarak katılımcıların araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair onam alınmıştır. Veri toplama sürecinde tüm araştırmacılar aktif olarak katılmıştır ve veriler yüz yüze toplanmıştır. Araştırmacılar verilerin analizleri, analizler sonrası raporlama aşamalarında beş defa çevrimiçi ve birçok kez yüz yüze görüşme gerçekleştirmişlerdir. Veriler araştırmacılar tarafından dikkatli bir biçimde toplanarak “Google Drive” uygulamasına yedeklenmiştir. Bulgular kısmında kategorileri açıklayan metafor ifadeleri doğrudan (K1, K6: “...” tırnak içinde) alıntı yapılarak ilgili tablonun altında yer verilmiştir. Veri toplanırken katılımcılara ortak bir yönerge verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için kodlayıcılar arası tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. Karşılaştırmalarda kategorilerdeki görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994: s.64) formülü (Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda RAM için (0.94), okul psikolojik danışmanı için (0.96), özel eğitim öğretmeni için (0.94) sayıları bulunmuştur. Elde edilen değerlerin 0.90 üzerinde olduğu görülmektedir ve sonuçlar yüksek düzeyde tutarlılık göstermektedir. Ayrıca uzman değerlendirmesi için Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli öğretim görevlisinden destek alınmış ve bu değerlendirme sonrasında kategorilerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde RAM, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni kavramlarına ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

RAM Kavramına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ebeveynlerin RAM kavramına dair belirlenen kategorilere ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Rehberlik ve Araştırma Merkezine İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kategoriler

Kategori	Metafor	Toplam (f=116)	Yüzdellik (%)
Bilgilendirme ve Yönlendirme Kurumu	Okul (13), Işık (3), Hastane (3), Yol (2), Yol Gösteren (2), Kitap (2), Pusula (1), Yuva (1), Kalem (1), Harita (1), Danışma (1), Yönetici (1), Yönlendirmek (1), Aydınlık (1), Aydınlatıcı (2), Çıkış Yolu (1), Deniz Feneri (1), Çita (1), İkinci Bir Evimiz (1), Eğitim Yeri (1)	40	34.48
Eğitim Kurumu	Okul (14), Eğitim Kurumu (1), Eğitim Kampı (1), İş Yeri (1), Sosyalleşme Yeri (1)	18	15.52
Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Merkezi	Hastane (4), Araştırma Yeri (1), Devlet Kurumu (1), Doktor (1), Eğitim Yuvası (1), Okul (1), İş Yeri (1), Karar Verme Yeri (1), Kurum (1), Yardım Kurumu (1), Yardımcı (1)	14	12.07
Yardım Sağlayan Kurum	Ağaç (2), Çocuklara Yardım Vakfı (1), En Büyük Yardımcı (1), Sosyal Yardım Kurumu (1), Yardım Kuruluşu (1), Yardımcı (1), Yardımlaşma Yeri (1), İyilik Meleği (1), Güneş (1), Robot (1)	11	9.48
Araştırma ve Geliştirme Merkezi	Okul (6), Araştırmacı (2), Araştırma (1), Çiçek (1)	10	8.62
Eğitsel Destek Kurumu	Okul (3), Anaokulu (1), Güneş (1), İhtiyaç (1), İyilik Kurumu (1), Kapı (1), Umut (1), Yardım Kuruluşu (1)	10	8.62
Duygusal Yakınlık Sağlayan ve Güven Veren Bir Yer	Ev (2), Güvenilir Bir Ev (1), Yuva (1), Yeşeren Bahçe(1), Dert Ortağı (1), Süzgeç (1)	7	6.03
Olumlu Gelecek Beklentisi Kazandıran Yer	Işık (2), Gelecek (2), Çiçek (1)	5	4.31
Diğer	Ekmek (1)	1	0.86



Eğitim kurumu kategorisi altındaysa 18 ebeveyn, 5 farklı metafor üretmiştir. 18 ebeveynin 14'ü RAM'ı okula benzettiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim aldıkları bir yer olarak düşündüklerinden dolayı bir ebeveyn sosyalleşme yeri olarak görürken bir ebeveyn ise eğitim kampına benzetmiştir. Bu kategori altında metafor üreten bir ebeveynse sadece fiziki koşullarından dolayı (ayrı odalarda çalışılması) iş yerine benzettiğini ifade etmiştir.

K1: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi okul gibidir. Çünkü eğitim veriliyor, her yerde öğretmenler var, ilgileniyorlar.”

K64: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi eğitim kampı gibidir. Çünkü eğitim veriyorlar, destek oluyorlar, gelişimde hızlı ilerlememizi sağlıyorlar.”

Eğitsel değerlendirme ve tanılama merkezi kategorisinde 14 ebeveyn, 11 farklı metafor üretmiştir. Ebeveynler tarafından üretilen metaforlar içerik olarak incelendiğinde RAM'ın özel eğitim hizmetleri alanında tanılama sürecindeki rolüne ve çalışmalarına ilişkin olumlu algıları görülmektedir.

K19: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi hastane gibidir. Çünkü çocukların durumuyla ilgili tedavi olmasa da teşhis konuluyor.”

K59: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi doktor gibidir. Çünkü hastalığımızın ne olduğunu bildik, buradaki değerlendirmeyele durumumuzu gördük.”

Yardım sağlayan kurum kategorisi altında 11 ebeveyn 10 farklı metafor üretmiştir. Üretilen metaforlar incelendiğinde ebeveynlerin RAM'ı yardım sağlamaya dönük bilgiler edinebildikleri ve yardım aldıkları bir yer olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

K67: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi ağaç gibidir. Çünkü farklı dallarda, farklı çocuklara el uzatırlar.”

K2: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi yardım kuruluşu gibidir. Çünkü sıkıntısı olanların işini kolaylaştırıyor, yardım ediyor.”

Araştırma ve geliştirme merkezi kategorisinde 10 ebeveyn, 4 farklı metafor üretmiştir. Ebeveynlerin bu kategoride RAM'ın çocukların sorunlarının araştırılması ve çocukların gelişmelerini destekleyen çalışmalarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu kategori altında oluşturulan metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:



K36: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi okul gibidir. Çünkü çocuğun zekâsı, konuşması, fiziği, her şeyi burada araştırılıyor.”

K26: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi araştırmacı gibidir. Çünkü gelen çocukların durumunu araştırır, eğitimin alt yapısıdır, rehabilite olması gereken çocukların eğitim alabilmesi için güzel bir yapıdır.”

Ebeveynlerden 7’si RAM’ı duygusal yakınlık sağlayan ve güven veren bir yer olarak algılamaktadır ve oluşturulan bu kategori altında 6 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategorideki metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K101: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi ev gibidir. Çünkü aile sıcaklığı ile çocuklara yaklaşım ilgi göstermektedirler.”

K71: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi süzgeç gibidir. Çünkü fırsatçılardan koruyan, güvenilir bir devlet kurumudur. Herkese rapor vermez, ihtiyacı olana eğitim verir, ihtiyacı olmayanı eler.”

Olumlu gelecek beklentisi kazandıran yer kategorisi altında 5 ebeveyn, 3 farklı metafor üretmiştir. Bu kategorideki metaforların içerikleri incelendiğinde bu ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının gelecek yaşantıları ve alacakları eğitimle ilgili RAM’in sunduğu hizmet ve çalışmaların geleceğine olumlu katkıda bulunabileceğini algıladıkları görülmektedir. Bu kategori altında oluşturulan metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K17: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi ışık gibidir. Çünkü çocukların geleceği için gerekli, oğlum için bir adım, bir ışık, tedavi için bir adım, geleceğini aydınlatıyor.”

RAM ile ilgili üretilen metaforlardan sadece bir metafor (ekmek) kategori dışı kalmıştır:

K84: “Rehberlik ve Araştırma Merkezi ekmek gibidir. Çünkü yesen de olur yemesen de olur; burada fazla durmamak gerekir.”

Okul Psikolojik Danışmanına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ebeveynlerin okul psikolojik danışmanı kavramına dair belirlenen kategorilere ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.



Tablo 4 ve Şekil 2 incelendiğinde ebeveynlerin okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin toplam 116 metafor ürettikleri saptanmıştır. Bu metaforlar araştırmacılar tarafından “yetkin ve alan uzmanı olan”, “yakından ilgilenen”, “yol gösteren”, “anlayan ve çözüm sunan”, “bilgi sunan” ve “güvenilir olan” olmak üzere toplam 6 kategori altında gruplanmıştır.

Yetkin ve alan uzmanı olan kategorisi altında 33 ebeveyn, 20 farklı metafor üretmiştir. Üretilen metaforların içeriğine bakıldığında ebeveynlerin okul psikolojik danışmanlarının çocuk ve velilere yönelik danışmanlık becerileri ve rehberlik hizmetlerine dair olumlu bir bakış açılarının olduğu görülmektedir. Yetkinlikleri ve uzmanlıkları doğrultusunda bu kategoride en çok üretilen metaforlar psikolog (f=7) ve doktor (f=6) metaforlarıdır. Bu kategorideki metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir: Bu kategoride katılımcı ebeveynlerin ürettikleri “yol gösteren (f=1) ve yol gösterici (f=1)” metaforları isim olarak yol gösteren kategorisine işaret etse de okul psikolojik danışmanının yetkinlik ve alan uzmanlığına vurgu yaptıklarından dolayı bu kategori altında değerlendirilmiştir.

K38: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen psikolog gibidir. Çünkü çocukların ruhsal sorunlarını fark eder, çözüme ulaştırmaya çalışır.”

K102: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen doktor gibidir. Çünkü çocuklarla ilgilenir, çocukların sorunlarını paylaşır, ailelere anlatır. Belki de bizim göremediğimizi görüyorlar.”

K75: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen yeşeren bir ağaç gibidir. Çünkü bizi aydınlatır, işini hakkıyla yaptığında doğa dostu gibidir.”

K27: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen yol gösterici gibidir. Çünkü bizi bilinçlendiren, farklı bakış açısı kazandıran kişidir.”

K5: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen yol gösteren gibidir. Çünkü psikolojik olarak ve her konuda yardımcı oluyor ve yanımızdadır.”

Yakından ilgilenen kategorisi altında 29 ebeveyn, 14 farklı metafor üretmiştir. Üretilen metaforlar içerik bakımından incelendiğinde ebeveynlerin psikolojik danışmanların onları ilgiyle dinledikleri, doğal ve samimi olduklarına dair olumlu algıtaşıdıkları görülmektedir. Bu kategorideki metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:



K63: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen anne gibidir. Çünkü anlıyor, derdimizi anlattığımızda empati kurarak bizi anlıyor anne gibi.”

K14: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen arkadaş gibidir. Çünkü rahatça konuşabiliyoruz, eğitimle ilgili eksiklerimizi tamamlamamıza yardımcı olur.”

K6: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen güneş gibidir. Çünkü çok güzel aydınlatıyor, sıcakkanlı ve ısıtıyorlar.”

Ebeveynlerden 24’ü okul psikolojik danışmanını yol gösteren biri olarak algılamaktadır ve oluşturulan yol gösteren kategorisi altında 17 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar içerik bakımından incelendiğinde ebeveynlerin, okul psikolojik danışmanının öğrenci ve velilerin karşılaştıkları sorunları çözmede onlara alternatif çözüm yolları sunduğuna ve yol gösterici olduğuna dair açıklamaları görülmektedir. Bu kategorideki metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K85: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen kılavuz gibidir. Çünkü birçok şeyi ondan öğreniriz, çocuklarımızla ve ailemizle olan sorunlarımızı çözer, yol gösterir.”

K67: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen ışık gibidir. Çünkü verdiği ışıkla yol gösteriyor ve aydınlatıyor.”

Anlayan ve çözüm sunan kategorisi altında 12 ebeveyn, 8 farklı metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metafor içeriklerine bakıldığında ebeveynlerin okul psikolojik danışmanlarının anlama ve çözüm sunma becerilerine yönelik olumlu algıları görülmektedir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K18: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen can yoldaşı gibidir. Çünkü derdimi anlar, paylaşır, sorunlarımı çözer.”

K54: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen anne gibidir. Çünkü çocuğun sorununu anlayabiliyor, çözebiliyor.”

K107: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen doktor gibidir. Çünkü sıkıntılarımızı söyleriz, çare bulurlar.”

Ebeveynlerden 10’u okul psikolojik danışmanını bilgi sunan biri olarak algılamaktadır. Bilgi sunan kategorisi altında 9 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar incelendiğinde ebeveynlerin okul psikolojik danışmanının



bilgilendirme çalışmalarıyla ilgili olumlu algıları görülmektedir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K1: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen kitap gibidir. Çünkü içi bilgi dolu insanlardır, çocuklara hayatı öğretirler.”

K32: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen doktor gibidir. Çünkü her derdim sıkıntım olduğunda bilgi almak için gidiyorum.”

Güvenilir olan kategorisi altında 6 ebeveyn, 5 farklı metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar içerik olarak incelendiğinde ebeveynlerin okul psikolojik danışmanına kendilerini yakın hissetme ve güven duymalarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K8: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen anne gibidir. Çünkü çocuğu ona emanet ederiz, güvenilirdir.”

K17: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen arkadaş gibidir. Çünkü derdimi anlatabildiğim tek kişi arkadaştır.”

Okul psikolojik danışmanı ile ilgili üretilen metaforlardan 2 metafor kategori dışı kalmıştır. Kayıp eşya metaforunu kullanan ebeveyn, okul psikolojik danışmanını ulaşılmaz olarak gerekçelendirmektedir. Bir ebeveyn de okul psikolojik danışmanının ne iş yaptığını bilmediğinden ismen çağrışımında bulunarak algısını gerekçelendirmektedir.

K109: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen kayıp eşya gibidir. Çünkü istediğimizde ulaşmak imkânsız.”

K66: “Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen rehber gibidir. Çünkü ne iş yaptığını bilmiyorum, ismi onu çağrıştırıyor.”

Özel Eğitim Öğretmenine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ebeveynlerin özel eğitim öğretmeni kavramına dair belirlenen kategorilere ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.



Tablo 5 ve Şekil 3'teki verilere baktığımızda ebeveynlerin özel eğitim öğretmeni kavramına ilişkin 113 metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlar araştırmacılar tarafından “geliştiren ve destekleyen biri”, “ilgili ve samimi olan”, “yetkin ve alan uzmanı olan”, “değerli ve önemli biri”, “yol gösteren”, “duygusal yakınlık sağlayan biri”, “güvenilir biri” ve “olumlu gelecek beklentisi kazandıran” olmak üzere toplam 8 kategori altında gruplanmıştır.

Ebeveynlerden 28'i, özel eğitim öğretmenini geliştiren ve destekleyen biri olarak algılamaktadır. Bu kategori altında 24 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metafor içeriklerine bakıldığında ebeveynlerin özel eğitim öğretmenini çocuklarının gelişimine yardımcı olan, eksikliklerini tamamlayan ve onlara destek olan biri olarak algıladıkları görülmektedir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K43: “Özel eğitim öğretmeni melek gibidir. Çünkü çocuğumla ilgili benim yapamadıklarımı yaptılar, onu yürüttüler, ilgileniyorlar, her şeyi öğretiyorlar.”

K62: “Özel eğitim öğretmeni baston gibidir. Çünkü çocuğum o olmazsa yürüyemez. Elinden tutan, destek olan kişidir.”

K101: “Özel eğitim öğretmeni arkadaş gibidir. Çünkü çocukla oyun oynayıp onun gelişimine onun dilinde katkı sağlamaktadır.”

İlgili ve samimi olan kategorisi altında 27 ebeveyn, 11 farklı metafor üretmiştir. Üretilen metaforlara bakıldığında bu kategoride ebeveynlerin özel eğitim öğretmenini en çok anneye ve aile bireylerinden birine (f=21) benzettikleri görülmektedir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K63: “Özel eğitim öğretmeni anne gibidir. Çünkü çok sabırlılar, ilgililer, anneden daha üstündürler.”

K37: “Özel eğitim öğretmeni anne gibidir. Çünkü çocukların sorunlarıyla annesi gibi ilgileniyor, eğitiyor.”

K74: “Özel eğitim öğretmeni arkadaş gibidir. Çünkü seni dinlerler, anlayışlılar, çocuklarla ilgileniyorlar.”

K100: “Özel eğitim öğretmeni aile bireyi gibidir. Çünkü bana yol gösteriyor, çocuğumla benim kadar ilgileniyor, çabalıyor bizim için.”

Ebeveynlerden 23'ü, özel eğitim öğretmenini yetkin ve alan uzmanı olarak algılamaktadır. Yetkin ve alan uzmanı kategorisinde 13 farklı metafor üretilmiştir. Bu

kategoride en çok üretilen doktor (f=9) metaforudur. Üretilen metaforlar incelendiğinde ebeveynlerin özel eğitim öğretmenliğinin uzmanlık gerektiren becerilere dayalı olduğunu ve özel eğitim öğretmenin yetkin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca ebeveynler özel eğitim öğretmenini çocuklarının yetersizliğine karşı iyileştirici bir güç olarak algılamaktadır. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K84: “Özel eğitim öğretmeni doktor gibidir. Çünkü veli olarak müdahale edemediğimiz şeylere müdahale eder.”

K86: “Özel eğitim öğretmeni uzman doktor gibidir. Çünkü çocukları geliştirir, daha bilgili ve daha eğitlidir.”

K59: “Özel eğitim öğretmeni ilaç gibidir. Çünkü ilaç gibi çocuğuma şifa verecektir.”

Değerli ve önemli biri kategorisi altında 7 ebeveyn, 7 farklı metafor üretmiştir. Üretilen metafor içeriklerine bakıldığında ebeveynler özel eğitim öğretmenlerini değerli, önemli ve vazgeçilmez olarak görmekte ve olumlu algılamaktadır. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K25: “Özel eğitim öğretmeni hayat gibidir. Çünkü özel bir çocuğa sahip olduğum için özel eğitim öğretmenleri bizim tam olarak hayatımız oldu, iyi ki varlar.”

K97: “Özel eğitim öğretmeni su gibidir. Çünkü öğrencilere dupduru, tertemiz hayat sunar, temel ihtiyaçtır, onsuz olmaz.”

Yol gösteren kategorisi altında 7 ebeveyn, 5 farklı metafor üretildiği ve bu metaforlarda ebeveynlerin özel eğitim öğretmenini çocukları ve kendileriyle ilgili konularda yol gösteren ve yönlendirici biri olarak algıladıkları görülmektedir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K5: “Özel eğitim öğretmeni yardımcı gibidir. Çünkü bilmediğimiz şeyleri, eksiklerimizi tamamlayan önemli bir kişidir. Çocuklarla ilgili yön gösterir.”

K110: “Özel eğitim öğretmeni kılavuz gibidir. Çünkü çocuğun bundan sonraki yaşantısında bazı şeylere örnek olabilir.”

Ebeveynlerden 7’si, özel eğitim öğretmenini duygusal yakınlık sağlayan biri olarak görmekte ve kendilerini özel eğitim öğretmenine yakın hissetmektedir. Bu kategori altında 7 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:



K20: “Özel eğitim öğretmeni aile gibidir. Çünkü yakın hissettiriyor, akıl danışıyoruz, emek veriyorlar.”

K82: “Özel eğitim öğretmeni çiçek gibidir. Çünkü gördüğünde bile mutlu olursun, mis kokar, huzur verir.”

Güvenilir biri kategorisi altında 6 ebeveyn, 4 farklı metafor üretmiştir. Bu kategoride özel eğitim öğretmeni, 3 ebeveyn tarafından anneye benzetilmiştir. Bir katılımcı ebeveyn, özel eğitim öğretmenin eğitim yönüne vurgu yapsa da bunu güven duygusuyla ilişkilendirmiştir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K41: “Özel eğitim öğretmeni anne gibidir. Çünkü ben yanında olmasam da çocuğumla ilgileniyor, güvenilir.”

K83: “Özel eğitim öğretmeni güven gibidir. Çünkü çocuğumu emanet edebiliyorum.”

K103: “Özel eğitim öğretmeni eğitmen gibidir. Çünkü çocuğuma eğitim veriyor, bunun için de güvenilir olması gerekir.”

Olumlu gelecek beklentisi kazandıran kategorisi altında 5 ebeveyn, 3 farklı metafor üretildiği ve bu metaforlarda ebeveynler özel eğitim öğretmeni umut, gelecek, imkân sağlayan gibi geleceğe yönelik olumlu algılarla ilişkilendirmişlerdir. Bu kategoride üretilen metafor ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K31: “Özel eğitim öğretmeni umut gibidir. Çünkü hayatımızın parçası olarak çocuklarımın vebenim hayatıma dokunuyor, çocuğumun iyileşme umudu.”

K58: “Özel eğitim öğretmeni umut gibidir. Çünkü çocuğumuzun geleceği için umut ediyoruz, önce Allah, sonra o.”

K39: “Özel eğitim öğretmeni kapı gibidir. Çünkü sorunları çözebileceğimize inanıyoruz, bize eğitimde kapı açan kişi.”

Özel eğitim öğretmeni ile ilgili üretilen metaforlardan 3 metafor kategori dışı kalmıştır. Kategori dışı metaforlar içerik olarak incelendiğinde ebeveynler (f=3), özel eğitim öğretmenin iletişimini açık ve anlaşılır bulmadığı, sadece kendisine verilen görevi yaptığı ve ilgili olmadığına dair gerekçeler sunmuşlardır. Kategori dışı kalan metafor ifadeleri şu şekildedir:

K24: “Özel eğitim öğretmeni ağaçtan düşen yaprak gibidir. Çünkü özel çocuklarla yeterince ilgilenmiyorlar, dikkat etmiyorlar, normal öğretmenlerden bir farkı yok.”



K7: “Özel eğitim öğretmeni memur gibidir. Çünkü kendilerine verilen görevleri yapıyorlar.”

K98: “Özel eğitim öğretmeni kedi gibidir. Çünkü sürekli miyavlar ve anlaşılmayan şeyler söyler.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin RAM, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmaya katılan 117 katılımcıdan üç kavrama ilişkin toplam 345 metafor ve 22 kategori elde edilmiştir. Kategoriler ve bu kategorilere ait metaforlar RAM, okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmeni şeklinde sırayla açıklanmıştır.

RAM kavramına ilişkin en fazla sıklığa sahip metaforlar okul (f=38), hastane (f=6) ve ışık (f=5) olduğu görülmektedir. Kategori bazlı değerlendirdiğimizde bilgilendirme ve yönlendirme kurumu, eğitim kurumu, eğitsel değerlendirme ve tanılama merkezi şeklinde işlevlerine yönelik vurgulamaların yapıldığı görülmektedir. Ebeveynlerin eğitsel tanılama ve yerleştirme süreçlerinde RAM ile irtibat hâlinde olmaları, RAM'ın fiziki ve içerik olarak okula benzemesi ve çalışanların öğretmen olması, bu algıları ürettiği ve buna yönelik metaforlar oluşturmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir değerlendirme ise RAM'da çocuğun eğitsel performansının alınması, ölçme ve değerlendirme yapılması, eğitsel tanılamanın yapılması ebeveynlerin RAM'ı algılayışlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebilir. Ebeveynler özel gereksinimli bireyler konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Bilgilendirme ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır ve bu ihtiyacı karşılayan RAM'ı bilgilendirme ve yönlendirme kurumu olarak algılamaktadırlar. 116 ebeveyninden sadece biri, RAM'a ilişkin işlevsel olmayan metafor üretmiştir.

Özel gereksinimli bireye sahip ebeveynler çocuklarının eğitim, duygusal, sosyal, akademik ve yaşam becerileri alanlarında çeşitli zorluklar ve kaygılarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Ardıç, 2015). Gereksinimine uygun eğitim ortamının sağlanabileceğini, gelişiminin desteklenebileceğini ve ne tür eğitim imkânlarına sahip olduklarını öğrenmeleri ebeveynlerin kaygılarını azaltmakta ve gelecekle ilgili olumlu beklentiler oluşturmaktadır. Bu durum ebeveynlerin duygusal olarak rahatlamalarını sağlamakta ve



RAM'ın duygusal yakınlık sağlayan ve güven veren bir yer olma algısını şekillendirmektedir.

Okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin en fazla sıklığa sahip metaforların anne (f=14), doktor (f=13), psikolog (f=12), ışık (f=9) ve arkadaş (f=8) metaforları olduğu görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde, ebeveynlerin okul psikolojik danışmanlarının hem alan uzmanlığı hem de kişisel olarak yakından ilgilenme, güvenilir olma gibi kişilik özellikleri boyutlarında değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin üretilen 116 metafor içerisinde bir işlevsel olmayan, bir de olumsuz metafor üretildiği görülmektedir. Üretilen bu metaforlar içerik olarak incelendiğinde ebeveynin okul psikolojik danışmanına ulaşmada zorluklar yaşamış olabileceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sağlanması, aile içi ilişkileri güçlendirir. Özel gereksinim konusunda eğitim, iletişim, destek, tartışma gibi olanakları sağlamak, aile içinde özel gereksinim konusunda algıları da değiştirmektedir (Fiedler, Simpson ve Clark, 2007). Bu çalışmada okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin metaforlar incelendiğinde bu görüşleri destekleyen bulgular mevcuttur. Ebeveynler, okul psikolojik danışmanını yol gösterici, destekleyici, bilgilendirici, samimi, güvenilir ve alan uzmanı olarak algılamaktadırlar.

Özel eğitim öğretmeni kavramına ilişkin en fazla tekrar eden metaforların anne (f=21), doktor (f=10) ve arkadaş (f=6) olduğu görülmektedir. Anne yarısı, anne-baba ve arkadaş gibi duygusal yakınlık metaforları ele alındığında metaforların ağırlıklı olarak yakın çevreyle ilişkili, duygusal bağların daha ağır bastığı metafor içerikleri ürettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Doktor, profesör, kitap, kılavuz gibi özel eğitimin uzmanlık alanlarına vurgu yapılan metaforların görece daha az olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları konusunda aileyi rahatlatan, ilgili ve samimi olan, duygusal yakınlığı sağlayan, destekleyen ve güven veren içeriklerini önemsediklerini düşündürmektedir. Aileler özel gereksinimli çocuğa sahip olduklarında özel eğitimden ilk bekledikleri, onlara uzman olarak destek sunmaktan ziyade onların yaşadığı zorlukları gerçekten anlayan ve rahatlatan kişilere ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilir. 113 ebeveyninden ikisinin özel eğitim öğretmeni kavramına ilişkin olumsuz metafor ürettikleri görülmüştür. Üretilen metaforlar içerik olarak incelendiğinde özel eğitim öğretmeni, anlaşılamayan ve ilgisiz olarak algılanmaktadır. Bundy'e (2005) göre,



ebeveynlerin özel eğitim öğretmeninden beklentileri; kendilerinin dinlemesi ve anlaşılması, etkili gelişim için özel gereksinim alanlarıyla ilgili bilgilendirme, iş birliğinin yürütülmesi ve çeşitli yetersizlik türleri hakkında bilgi sunmaları şeklindedir.

Özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların gereksinimlerini inceleyen bir çalışmada ebeveynler, çocuğun yetersizliği hakkında bilgiye, çocuğun davranışlarına uygun tepkiler vermeye, yeni beceriler öğretmeye, çocuğun dünyasını anlamaya ihtiyaç duymaktadırlar (Sucuoğlu, 1995). Ebeveynlerin RAM kavramına ilişkin bilgilendirme ve yönlendirme, eğitsel destek kurumu, eğitim kurumu kategorileri bu araştırmanın bilgi sunma boyutu ile ilişkilendirilebilir. Okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin yetkin ve alan uzmanı olma, yol gösterme, bilgi sunma, anlama ve çözüm sunma kategorileri; özel eğitim öğretmeni kavramına ilişkin geliştirme ve destekleme, yetkin ve alan uzmanı olma, yol gösterme kategorileriye gereksinimine uygun çözüm ve beceriler konusundaki algıları desteklemektedir.

Bu çalışmada RAM, özel eğitim öğretmeni kavramlarına ilişkin üretilen kategorilerden birisi olumlu gelecek beklentisidir. Heiman (2002), ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarına yönelik gelişim ve destek elde ettiklerinde bunun çocuklarının geleceğine olumlu katkılar sunacağına yönelik görüş belirttiklerini ifade etmiştir. Ebeveynlerin birçoğu özel gereksinimli çocuğa sahip olduktan sonra yaşam tarzlarının değiştiğini ve sosyal çevreyi çocuklarına göre düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Sosyal yaşamlarında yüksek düzeyde hayal kırıklığı ve memnuniyetsizlik ifade ettiklerini ve çoğu zaman hayatlarının bir rutinden ibaret olduğunu söylemişlerdir. Özel gereksinimli çocuğun durumunu gerçekçi kabul etmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu durumda bile gelecekle ilgili beklentileri konusunda umut taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal kaynakların ve desteğin önemli olduğunu, etkili müdahale programları, alan uzmanlarıyla iş birliğinin bu umudu taşımaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte öğretmenler, aile ile iş birliği yaparak özel gereksinimli öğrenciler ve aileler için uygun öğretimsel amaç ve hedefler seçebilirler. Çocuğu değerlendirme sürecinde aileyle birlikte hareket etmek, aileler ve uzmanlar arasında iş birliğini geliştirir (Lerner, Lowenthal ve Egan, 2003).

Yaş grupları fark etmeksizin özel gereksinimli bireylerde aile üyelerinin katılımı önemlidir (Stephenson ve Dowrick, 2000). Uzmanlar sağlanan desteklerin etkililiğini üst düzeyde sürdürülebilir bir zemine oturtulması için aile eğitiminin önemi konusunda



hem fikirdirler (Dabkowski, 2004). Ebeveynler özel eğitim ile ilgili bilgi sahibi olduklarında özel eğitim öğretmenlerine karşı yargılayıcı olmadıklarını, onların uzmanlıklarına güvenerek daha ümitli olduklarını belirtmişlerdir. Bilgi sahibi olduklarında ebeveynlerin algıladıkları öz yeterlik, karar verme becerileri, kaynaklara nasıl erişeceğini bilme, etkinliklere katılım gösterme, algıda olumlu değişim gösterme, karşılıklı saygı duyma ve değişime inanma düzeyleri artmaktadır (Murray, Handyside, Straka & Arton-Titus, 2013).

Aile, okul, RAM, özel eğitim desteği sağlayan kurum ve kişiler ile iş birliği bu araştırmada sürekli vurgulanan konudur. RAM'larda özel eğitim ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinde özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yaygınlaştırılmasının yanı sıra ebeveynlerle yapılan iş birliğinin güçlendirilmesinin özel gereksinimli bireye sunulacak hizmetlerin kalitesini artıracığı düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanına okullarda özel eğitimle ilgili etik uygulamalar, özel eğitimde ihtiyaç ve rolleri belirleme, özel eğitimdeki mesleki kavramlarla ilgili bilgi düzeyi, ölçme ve değerlendirme, çocuklar için uygun olan yerleştirme ile ilgili öneriler sunma, uygun materyaller (kitap, etkinlik vb.) belirleme gibi alanlarda ihtiyaç duyulmaktadır (Trolley, Haas ve Patti, 2009: s.1-6). Okul psikolojik danışmanları, özel eğitim alanında kendi görev ve sorumlulukları konusunda ebeveynlere bilgilendirici seminerlerle, özel eğitim farkındalık kurslarıyla, grup eğitimleriyle sistemli ve düzenli şekilde müşavirlik yapabilirler.

Bu araştırmada maksimum çeşitlilik gözetilerek çok sayıda özel gereksinimli bireye sahip ebeveynlerin söz konusu kavramlara ilişkin algıları metaforlarla incelenmiştir. Ebeveynlerin metaforlarında RAM'ın daha çok okula benzetildiği ve eğitim verilen bir kurum algısı varken okul psikolojik danışmanının yetkinliğine ve uzmanlığına, özel eğitim öğretmeninse destekleyici ve ilgili olma özelliklerine yönelik algılara sahip olduklarına ulaşılmıştır. Elde edilen metaforlar, katılımcıların zihinlerinde bu kavramlara ilişkin birer temsil olduğundan dolayı bu temsillerin tam olarak ne ifade ettiği; ebeveynlerle odak grup görüşmeleri, özel eğitim değerlendirme sürecinde gözlem, okul psikolojik danışmanlarıyla görüşme gibi çalışmalar yapılırsa bunların araştırmaya zenginlik ve çoklu bakış açısı katacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Altındağ-Kumaş, Ö. ve Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1076-1101.
- Amatea, E. S. & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900101>
- Ardıç, A. (2015). Özel gereksinimli çocuk ve aile. İçinde, Cavkaytar, A. (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. (ss.29-62). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bundy, D. J. (2005). Effective steps to creating parent/teacher partnerships in special education. (Theses and Graduate Projects). Master of Arts in Education, Ausburg University, Ausburg.
- Cavkaytar, A. (Edt.) (2015). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*, (3. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (Edt.) (2014). *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi*, (2. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 293-712.
- Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36. 34-39.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 139-147.
- Fiedler, C. R., Simpson, R. L., & Clark, D. M. (2007). *Parents and families of children with disabilities: Effective school-based support services*. Prentice Hall.
- Fitch, T. J., & Marshall, J. L. (2004). What counselors do in high-achieving schools: A study on the role of the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(3), 172-177.
- Fraenkel, W. & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.



- Hamamcı, Z. (2007). Anne babalara sunulan bir hizmet: aile rehberliği. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 73, 20-21. (<https://books.google.com.tr/> adresinden 12.01.2021 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of developmental and physical disabilities*, 14(2), 159-171.
- Kekeç, H. B., Töre, E. (2020). “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” kavramına ilişkin öğretmenlerin ve idareci algıları: metafor çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 19-41.
- Kılcan, B. (2021). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. İçinde Kılcan, B. (Ed.) *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*, (ss. 89-108), Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıltepe, Z. (2017). İçerik analizi. F. Nevra-Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). İçinde *Nitel araştırma. Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleğikavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Kot, M., Sönmez, S., Eratay, E. (2018) Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 85-96.
- Küçüker, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3, (1), 1-11.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Lerner, J. W., Lowental, B. ve Egan, R. W. (2003). *Preschool children with special needs*. (Second Edition). Boston MA: Allyn & Bacon Publisher.
- Lloyd, T. J., & Hastings, R. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12), 957-968.



- MEB (2020). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (<https://orgm.meb.gov.tr/meb> adresinden 15.06.2021 tarihinde çevrim içi olarak alınmıştır).
- Merriam, S., B. (2015). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için rehber*. (Orj. Qualitative research a guide to design and implementation). (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications (<https://books.google.com.tr/> adresinden 20.06.2021 tarihinde çevrim içi olarak alınmıştır).
- Murray, M. M., & Curran, E. M. (2008). Learning together with parents of children with disabilities: Bringing parent-professional partnership education to a new level. *Teacher Education and Special Education*, 31(1), 59-63.
- Murray, M. M., Handyside, L. M., Straka, L. A., & Arton-Titus, T. V. (2013). Parent Empowerment: Connecting with Preservice Special Education Teachers. *School Community Journal*, 23(1), 145-168.
- Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 291-301.
- Özdemir, O. (2015). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. İçinde, Cavkaytar, A. (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. (ss. 63-88). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed) Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saka, S. (2011). Zihinsel engelli öğrenci velilerinin eğitim ihtiyacının belirlenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 65-80.
- Satan, A., A. (2013). Öğretmen adayı öğrencilerin psikolojik danışman ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 64-92.



- Sola Özgüç, C., Uzunkol, E., Uysal, A. Z. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik ve araştırma merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 48-63.
- Sönmez Kartal, M. (2015). Aile katılımı. İçinde, Cavkaytar, A. (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. (ss. 117-134). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Stephenson, J. R., & Dowrick, M. (2000). Parent priorities in communication intervention for young students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 25-35. (<https://www.jstor.org/stable/23879704> adresinden 13.06.2021 tarihinde çevrim içi olarak alınmıştır).
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Teachers College Press (<https://books.google.com.tr/> adresinden 01.02.2022 tarihinde çevrim içi olarak alınmıştır).
- Trolley, B. C., Haas, H. S., & Patti, D. C. (Eds.). (2009). *The School Counselor's Guide to Special Education*. Corwin Press (<https://books.google.com.tr/> adresinden 01.02.2022 tarihinde çevrim içi olarak alınmıştır).
- Yazıcı, D. N., Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 657-681.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., D., & Türk, E. G. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının görev sınırları ve sorumluluklarının metaforlar ile analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1207-1216.
- Yılmaz, İ., Bengisoy, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin okul rehberlik servisinden beklentileri ile ilgili görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-23.

Summary

Purpose: The aim of this study was to examine the metaphorical perceptions of the parents regarding Guidance and Research Centers (GRCs), guidance counselors and special education teachers. The main research question was "What are the metaphorical perceptions of families of children with special needs on the concepts of GRC, guidance counselor and special education teacher?".

Method: The research was carried out in a phenomenological design, which is one of the qualitative research methods. Phenomenology research focuses on a phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding. The phenomena can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, orientations, concepts and situations in the world we live in (Yıldırım & Şimşek, 2018: p.69).

Analysis of Data: A total of 117 parents participated in this study that examined the metaphorical perceptions of parents regarding the concepts of GRC, school counselors and special education teachers. The data were collected through uncompleted sentences including "Guidance and research center is similar to/like.....because", "School counselor (guide teacher) is similar to/like.....because" and "Special education teacher is similar to/like.....because.....". Data were analyzed and interpreted by content analysis method.

Findings and Conclusion: A total of 345 metaphors and 22 categories related to three concepts were obtained from 117 participants. As a result, parents produced a total of 116 metaphors for the concept of GRC. The most used metaphors on the concept of GRC were school (f=38), hospital (f=6) and light (f=5). These metaphors included "information and guidance institution", "educational institution", "educational assesment and diagnosis center", "support center", "research and development center",



"educational support institution", "emotional intimacy and trust", "a place that gives positive future expectation" and were grouped under eight categories. They emphasized the functions of GRCs as information and guidance institution, educational institution, educational assessment and diagnosis center. This reveals that the participants of this study were in contact with the GRC personnel during the educational assessment and diagnosis processes. The results also indicated that most parents got involved in the process of educational assessment and evaluation of their child and build their perceptions based on their experiences at GRCs. Parents noted that they did not have enough information about their child's special education needs before they went to the GRC where they received information and guidance.

The metaphors related to the concept of school counselors included "field expert", "closely interested", "guider", "understanding and offering solutions", "providing information" and "credible", and were grouped under six categories. The most frequently used metaphors were mother (f=14), doctor (f=13), psychologist (f=12), light (f=9) and friend (f=8). It revealed that parents' perceptions on school counselors relied on their field expertise and personal traits such as caring and being reliable.

Providing guidance and psychological counseling services to families of children with special needs strengthens their family relations. Moreover, opportunities such as being involved in training programs built on the topics of education, communication, and support may change their perceptions regarding their child's special education needs (Fiedler, Simpson, & Clark, 2007). The metaphors related to the concept of school counselor supported these views and parents perceived the school counselor as a guiding, supportive, informative, sincere, reliable and field expert.

Lastly, metaphors related to the concept of special education teachers were examined and a total of 113 metaphors were produced. The categories included "developer and supporter", "relevant and sincere", "field expert", "someone valuable and important", "guider", "someone who provides emotional intimacy", "reliable person" and "person who gives positive future expectation" and were grouped under eight categories. The most used metaphors related to the concept of special education teachers included mother (f=21), doctor (f=10) and friend (f=6).



When emotional closeness metaphors such as mother, mother-father and friends are considered, it is concluded that metaphors produce metaphoric contents that are predominantly related to the close environment. These results suggest that parents care about the content regarding children with special needs. The most used metaphors indicated that parents are highly interested on these topics and they provide emotional intimacy, support and trust to their children. When families happen to have a child with special needs, the first thing they expect from special education department is to provide them with Professional support, and truly understand and relieve their difficulties. According to Bundy (2005), parents' expectations from special education teachers is to listen to them, understand their struggles, inform them about the areas of special needs, and cooperatively work with them.

Cooperation with family, school, GRC, other institutions and individuals in providing special education support was the main subject emphasized in this research. Therefore, cooperation with guidance and psychological counseling departments of GRC's and strengthening their relationships with parents are expected to increase the quality of services provided to individuals with special education needs. It is of paramount importance that special education teachers and school counselors receive training programs that contribute to their professional development. Thus, they better understand the concerns and expectations of parents and address their needs.



MİLLÎ EĞİTİM ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ VE YAZIM KILAVUZU

A. GENEL POLİTİKALAR

Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi; Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan altı aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide; özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma alanında yapılan derleme, nicel, nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalara yer verilmektedir.

1. AMAÇ

Eğitim, öğretim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanlarına ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel ve akademik platformlarda paylaşılmasına ve tartışılmasına fırsat sunmaktır.

2. KAPSAM

Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisinde eğitim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ve güncel olma ölçütleri dikkate alınır.

3. YAYIN İLKELERİ

Dergide yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarasına yer verilmelidir.

4. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir.

Bu aşamada yazılar üç açıdan ele alınır;

a. Başvuru şartlarına uygunluk

İstenilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak gönderilmesi

b. Derginin yazım kurallarına uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imlâ kuralları, makale kelime sayısı, öz kelime sayısı, anahtar kelime sayısı, yabancı dildeki karşılıklarının uyumu, kaynakça kuralları vb.

c. Derginin kapsamına ve bilimsel gerekliliklere uygunluk

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış üç hakeme gönderilir. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci ortalama üç ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi Dergipark Sayfasındaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak yer almaktadır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yayımlanacak yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <https://orgm.meb.gov.tr/> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve Dergipark'ta yayımlanır. Derginin ilk sayısı ile ilgili iş ve işlemler MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütülür.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Telif Hakkı Devri formunun olup olmadığı kontrol edilir. Daha sonra Etik Kurulu Onayı gerektiren araştırma makalelerinde Etik Kurul Onayında yer alan izinle ilgili bilgilerin (etik kurul adı, tarih ve sayı numarası) makalenin yöntem bölümünde ve ayrıca makalenin ilk/son sayfasında yer alıp almadığı incelenir. Her makale için Etik Kurul Onayı gerekmez. Olgularında ise bilgilendirilmiş gönüllü onam/olur formunun imzalandığına dair bilgilerin olup olmadığı teyit edilir. Herhangi bir eksiklik olması halinde, gerekli evrak ve bilgilerin sağlanması için çalışmanın sorumlu yazarına iletilir. Bu aşamadan geçen çalışmalar şablon ve yazım kurallarına uygunluk açısından değerlendirilir.



Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü, amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin araştırma bulgularıyla uyumu, eğitime katkıları vb. şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca derginin kapsamı dışında yer alan çalışmalar, diğer koşulları sağlayıp sağlamadığına bakılmaksızın iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz.

Bazı çalışmaların iadeyi gerektirmeyecek ölçüde eksiklikleri olması halinde sistem üzerinden yazara mesaj gönderilerek düzeltme istenir. Bu mesajların takibi yazarın sorumluluğundadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate, turnitin vb.) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik oranıyla ilgili karar verme yetkisi Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzeltme isteğinde bulunabilir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi açısından Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Dergide maksimum benzerlik oranı, dergi şablonu, kaynakça ve ekler hariç olmak, aynı kaynaktan yapılacak alıntılarda –kendi yayınları dahil- benzerlik oranı % 3'ten az olmak ve tamamı bir ya da iki kaynaktan olmamak üzere, %10'a kadar kabul edilebilir. Benzerlik oranı eğer %10-15 arasında ise bu durumda makaleler yazarlarına geri gönderilerek düzeltmesi için geri gönderilir. Benzerlik oranı %15'in üzerinde olan çalışmalar ise doğrudan reddedilir.

B. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

1. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir, ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- APA 6 yazım kurallarına uygun olmalıdır. Yazılarda Türk Dil

Kurumunun Yazım Kılavuzu'nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

2. YAZIM KURALLARI

Gönderilen makaleler yayım etiğine ve APA 6 yazım kurallarına uygun olmalıdır. Makalelerin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- a. Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır.
- b. Makale türü yazılmalıdır.
- c. Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri, ORCID bilgileri belirtilmelidir.

ç. Türkçe ve İngilizce özet ile anahtar kelimeler yer almalıdır.

d. Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli, tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalıdır.

- e. Katkı (varsa) belirtilmelidir.
- f. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

2.1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemelidir, Başlık 12 punto Times New Roman yazı karakterinde, satır aralığı tek olacak şekilde sayfa ortalanarak yazılmalıdır. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 1'e bakınız.

Tablo 1.

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.
4	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>
5	<i>Sekmeyle başlamış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başı.</i>



2.2. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar ad ve soyadları ilk harfleri 12 punto büyüklüğünde, koyu renkte ve Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Ayrıca adresler normal eğik karakterle yazılmalıdır.

2.3. Makale

2.3.1. Öz, Abstract, Summary

2.3.1.1. Öz

Öz kısmı 150-250 kelime arasında olmalıdır. Öz, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve bulguları) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özün başlığı “Öz” şeklinde ortalanmış ve koyu olarak yazılmalıdır. Metin kısmı iki yana yaslı ve 9 punto ile yazılmalıdır. Tek paragraf olmalıdır. Öz içinde; yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak anahtar sözcük yazılmalıdır. Makalenin “öz” başlığı altındaki tüm sayılar rakamla yazılmalıdır. Anahtar sözcükler en az üç, en fazla yedi kelime olacak şekilde, sadece küçük harflerle aralarına virgül konularak yazılmalıdır.

2.3.1.2 Abstract

Abstract bölümü, Türkçe makalelerde İngilizce olmak üzere 150-250 kelime arasında çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve bulguları özetlenerek yazılır.

2.3.1.3 Summary (Geniş Özet)

Makalede varsa Ekler, yoksa Kaynakça kısmından sonra 750-1000 sözcük uzunluğunda geniş İngilizce özete yer verilmelidir. Bu özet, araştırmanın amacı, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler başlıklarını içerecek şekilde olmalıdır. Ayrıca makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde düzenlenmelidir. Geniş özette aynen alıntıya yer verilmemeli; tablo veya şekil kullanılmamalıdır. Makalenin dili Türkçe ise geniş özet İngilizce olmalıdır.

2.3.2. Ana Metin: Çalışmada konuyla ilgili araştırmaların özetlendiği ve çalışmanın amacının belirtildiği bir *giriş bölümü* yer almalı; *yöntem kısmında* araştırmanın türü, araştırma grubu, veri toplama araçları, geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama teknikleri, verilerin analizi, sınırlılıkları, gerekli ise etik kurul onayı yöntem kısmında detaylandırılmalıdır. *Bulgular kısmında* Girişte belirtilen alt problem veya hipotezlerin sunulduğu sırasına uygun biçimde analiz sonuçları tablo, şekil, grafik ya da

resimler yolu ile açıklanır. *Tartışma kısmında* araştırmanın bulguları diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılır ve tartışılır. Ardından bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulur. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır ve varsa alt başlıklar verilmelidir. Makale A4 boyutunda sayfa üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm’lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar 4000 ile 6000 sözcük arasında olmalıdır.

2.3.2.1. Giriş bölümünde, problemin neden önemli olduğu, araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları, araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları, kurama ve uygulamaya olan katkıları ile araştırmanın amacı ve alt amaçları yer almalıdır.

2.3.2.2. Makalenin yöntem bölümünde, araştırma modeli, evren-örneklem/çalışma grubunun seçim süreci, kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.), deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

2.3.2.3. Makalenin bulgularının sunulduğu bölümde, araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Bununla birlikte bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde gerekli görülen betimsel istatistikler de rapor edilebilir.

2.3.2.4. Makalenin bulgularının tartışıldığı, sonuç ve önerilerin yer aldığı bölümde, bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği ile birlikte desteklenmiyorsa muhtemel nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir. Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında bulgular tartışılmalıdır.

2.3.2.5. Makalenin kaynakça bölümünde, “Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğer harfler küçük olacak şekilde yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına



ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı ile ilgili 6.6.Kaynaklar Dizini bölümünden yararlanınız.

2.3.2.6. Makalenin ekler bölümünde, araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir.

2.3.3. Tablo ve Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. “1”den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır. Şekil alt başlığı, baş harf büyük ve italik olarak yazılmalı ve koyu olmamalıdır. Şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır.

6.3.4. Çizelgeler: Şekiller gibi “1”den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olmalı, her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

6.3.5. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (en az 300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır. Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağını düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

6.3.6. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi parantez içinde verilir: Köksoy (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda, alfabetik sıra izlenir ve kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konularak aşağıdaki gibi yazılır:

(Aktaş, 1990; Bilgegil, 1970; Kaplan, 1974)

b. Metin içinde 6 yazardan daha fazla yazarı olan çok yazarlı yayınlara değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazarın soyadı belirtilmeli, diğerleri için “vd.” ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975)

c. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, aktaran; Çelik, 1998)

ç. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(A.Tarakçı, kişisel görüşme, 01.01. 2004)

6.5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

6.6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıdaki örneklerde verildiği gibi düzenlenmelidir. Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 6'ya uygun olmalıdır.

6.6.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt numarası, (sayı numarası), sayfa numarası:

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim Dergisi*, 161, 95-111.



6.6.2. Bildiriler

Yazar adları, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, düzenlendiği yerin adı, sayfa numarası:

Özek, N., Maskan, A. K. ve Gönen, S. (1998). Fizik öğrenimi ile ilgili motivasyonel faktörler konusunda bir çalışma, *III.Fen Bilimleri Sempozyumu* içinde (s. 91-93). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

6.6.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük ve italik), basıldığı şehrin adı, yayımevi:

Özbalcı, M. (1997). *Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

6.6.4. Raporlar ve Tezler

Yazar adları, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

Yıldız, A. D. (1999). *Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

6.6.5. İnternette Alınan Bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi:

MEB. (2019). 2023 eğitim vizyonu.(20.04.2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sitesinden erişilmiştir.)

6.6.7. Bunların dışındaki alıntılar için APA 6 standartlarına uyulmalıdır.

C. DİĞER HUSUSLAR

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir kurum adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (t.y.) yazılmalıdır.

Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ücret ödenmez. Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, ücretli olarak da satılmaz.

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi; yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılırlar.

Ç. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma alanlarına katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayınlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci Dergipark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz. Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak ozelegitimrehberlikdergisi@meb.gov.tr adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, dergi şablonu, kaynakça ve ekler hariç raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi

2023 Eğitim VİZYONU





ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



orgm.meb.gov.tr



oer@meb.gov.tr



(312) 413 3038



(312) 213 1356



MEB Be evler Kampüsü, A Blok Yenimahalle/ANKARA



[/mebozelegitim](https://www.youtube.com/mebozelegitim)



[/MebOrgm](https://twitter.com/MebOrgm)



[/mebozelegitim](https://www.instagram.com/mebozelegitim)



[/Meb Ozelegitim](https://www.facebook.com/MebOzelegitim)



[Özelim Eğitimdeyim](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.meb.orgm)



[Özelim Eğitimdeyim](https://apps.apple.com/tr/app/ozelim-egitimdeyim/id1444444444)



[E-KPSS Mebözel](https://www.kpss.gov.tr)



[E-KPSS Mebözel](https://apps.apple.com/tr/app/e-kpss-mebozel/id1444444444)