

# Humanistic Perspective

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

YEAR 4 (October 2022)

VOLUME 4

ISSUE 3

PERIOD: Tri-annual

PUBLISHER: Fuat AYDOĞDU

FOUNDED: 2019



e-ISSN : 2687-4229

WEB

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp>

e-MAIL

[info@humanisticperspective.com](mailto:info@humanisticperspective.com)



## BİLGİLENDİRME / INFORMATION

**Humanistic Perspective**, başta psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanında özgün çalışmalara, güncel yaklaşımlara ve araştırmalara yer veren alanında güçlü bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmış nitelikli çalışmalarını değerlendirmek üzere dört ayda bir (Şubat, Haziran ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. **Humanistic Perspective** dergisinde yayımlanan tüm yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, ilk yayın hakları **Humanistic Perspective** dergisine aittir. Dergide yayımlanan tüm makaleler, [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası \(CC BY-NC 4.0\)](#) lisansına tabidir. **Humanistic Perspective** dergisinde makalesi yayımlanan her yazar, dergimizin web adresinde açıkça belirtilen açık kaynak erişim politikasını ve Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) koşullarını kabul ederler. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.

**Humanistic Perspective** is an international peer-reviewed journal, appearing tri-annually (February, June and October), which publishes authentic articles, current approaches and researches in the field of psychology, sociology, educational sciences and psychology and especially psychological counseling and guidance. Its main aim is to access high quality studies prepared with a strong scientific approach. Authors assume the responsibility of the articles published in the Journal of Humanistic Perspective with regard to the style, content, scholarly value and legal aspects and grant the journal right of first publication. All articles published in the journal are licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#) license. Every author whose article is published in the **Humanistic Perspective** journal accepts the open access policy and Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) terms, which are clearly stated on the web address of our journal. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

**Humanistic Perspective**

*Editör / Editor*



**CİLT 4, SAYI 3 - EKİM 2022**

*VOLUME 4, ISSUE 3 – OCTOBER 2021*

Ekim 2022 Sayısı Editörü / October 2022 Issue Editor

Fuat AYDOĞDU  
Uzman Psikolojik Danışman

Email: [info@humanisticperspective.com](mailto:info@humanisticperspective.com)

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp>

**UYARI 1** - Bu dergide yer alan makalelerdeki görüşler, bu görüşlerden doğabilecek hukuki ve cezai sorumluluklar, varsa yazım eksiklikleri ve hataları makale sahiplerine ait olup **HUMANISTIC PERSPECTIVE** dergisini bağlamaz.

**UYARI 2** - Yayımlanan eserlerin telif hakları yazarları tarafından dergimize devredilmiştir. Bu nedenle **HUMANISTIC PERSPECTIVE** eserini yayımladığı yazara ücret ödemez. Eserlerin izin alınmadan eserin çoğaltılması, basılması veya ticari amaçlar için kullanılması yasaktır. Lütfen yazar ile iletişime geçmek için iletişim bilgilerinin yer aldığı eserin ilk sayfasına bakınız



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

**Prof.Dr. Başaran GENÇDOĞAN**

*Atatürk Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Durmuş ÜMMET**

*Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Hakan SARIÇAM**

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Halis SAKIZ**

*Mardin Artuklu Üniversitesi / Psikoloji*

**Doç. Dr. Arkun TATAR**

*Manisa Celal Bayar Üniversitesi / Psikoloji*

**Doç. Dr. Müge AKBAĞ**

*Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Suad SAKALLI GUMUS**

*Saint Mary of the Woods College*

**Doç. Dr. Zekeriya ÇAM**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Makbule KALI SOYER**

*Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Gürcan SEÇİM**

*Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA**

*Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEVİK**

*Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*





## **HUMANISTIC PERSPECTIVE**

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### **DİĞER KURULLAR / OTHER BOARDS**

**Editör / Editor**

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

*Sayı Editörü / Issue Editor*

**Editör Yardımcıları**

**Doç. Dr. Celal ÖNEY**

*Muş Alparslan Üniversitesi*

**İletişim Sorumlusu / Corespondents**

**Fuat AYDOĞDU**

*Uzman Psikolojik Danışman*

**Doç. Dr. Celal ÖNEY**

*Muş Alparslan Üniversitesi*

**Sekreteryaya / Secretariat**

**Ferda ÖNEY**

*Öğretmen*

**Yazım ve Dil Editörü / Spelling and Language Editor**

**Uzm. Psk. Dan. Oğuzhan TAŞDEMİR**

**Mizanpaj ve Dizgi / Layout and Design**

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### SAYI HAKEMLERİ/ ISSUE REFEREES

*Prof. Dr. Lut TAMAM*  
*Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi*

*Prof. Dr. FİLİZ ERBAY*  
*İstanbul Aydın Üniversitesi/Çocuk Gelişimi*

*Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN*  
*Sinop Üniversitesi / Okul Öncesi Eğitimi*

*Prof. Dr. Serdal SEVEN*  
*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi / Okul Öncesi Öğretmenliği*

*Doç. Dr. İlhan Çiçek*  
*Batman Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Doç. Dr. Suad SAKALLI GUMUS*  
*Saint Mary of the Woods College*

*Dr. Ahmet ALTINOK*  
*University of Groningen*

*Dr. Eşref NAS*  
*Milli Eğitim Bakanlığı*

*Dr. Fatih ŞAL*  
*Ordu Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Dr. Hayriye SOYALP*  
*Milli Eğitim Bakanlığı*

*Dr. Nilüfer UYAR*  
*Anadolu Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Dr. Öğr. Üyesi Belgin VAROL*  
*Sağlık Bilimleri Üniversitesi / Psikiyatri Hemşireliği*

*Dr. Öğr. Üyesi Bingül SUBAŞI HARMANCI*  
*Yakın Doğu Üniversitesi / Egzersiz ve Spor Psikolojisi*

*Dr. Öğr. Üyesi Deniz ŞARLAK*  
*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Sosyal Hizmetler Bölümü*

*Dr. Öğr. Üyesi Dervişe AMCA TOKLU*  
*Yakın Doğu Üniversitesi / Okul Öncesi Öğretmenliği*



*Dr. Öğr. Üyesi Emine ERGİN  
Sağlık Bilimleri Üniversitesi / Sağlık Bilimleri*

*Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL  
Sakarya Üniversitesi / Psikoloji*

*Dr. Öğr. Üyesi Hande TASA  
İstanbul Aydın Üniversitesi / Psikoloji*

*Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali PADIR  
Siirt Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Dr. Öğr. Üyesi Özge CANOĞULLARI  
Artvin Çoruh Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı*

*Dr. Öğr. Üyesi Sabahat COŞKUN  
Bilecik Şeyh Edabali Üniversitesi / Sağlık Yönetimi*

*Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ  
Bahçeşehir Üniversitesi / Okul Öncesi Eğitimi*

*Dr. Öğr. Üyesi Süreyya ECE  
Şırnak Üniversitesi*

*Dr. Öğr. Üyesi Yunus HASTUNÇ  
Siirt Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Dr. Öğr. Üyesi Yunus KAYA  
Aksaray Üniversitesi / Sağlık Bilimleri*

*Dr. Öğr. Üyesi Adeviye AYDIN  
Sinop Üniversitesi / Psikiyatri Hemşireliği*

*Dr. Öğr. Üyesi Eyyüp ÖZKAMALI  
Gaziantep Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Dr. Öğr. Üyesi Gülcan DEMİR  
Sinop Üniversitesi / Çok Disiplinli Sağlık Bilimleri*

*Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim ÖZOK  
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı*

*Dr. Öğr. Üyesi Özlem CANBOLAT  
Gazi Üniversitesi / Hemşirelik*

*Dr. Öğr. Üyesi Yasin YILMAZ  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Uzman Ayşe BURAN  
Yakın Doğu Üniversitesi*

*\*İsim listesi rastgele sıralanmıştır. / The list of names is randomly ordered.*

*\*Kabul ve Reddedilen makalelerin hakemleri gösterilmiştir. / The referees of accepted and rejected articles are shown.*



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### EDİTÖRDEN

#### **Değerli Okurlarımız,**

Humanistic Perspective dergisinin yeni sayısı ile birlikteyiz. Daha önce yayımlanan sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da güçlü bilimsel anlayış ve etik standartlar referans alınarak yoğun bir çabanın sonucunda üretilen birbirinden özgün makalelere yer verdik. Eserleri yayımlanan yazarlarımızı kutluyorum!

Dergimizin bu sayısında sosyal bilimlerin farklı alanlarından 11 makaleye yer verilmiştir. Yayımlanan makalelerin 5'i derleme, 4'ü araştırma makalesi olup 2'si ise olgu sunumudur.

Humanistic Perspective dergisinin son sayısı bilim dünyasına armağan olsun!  
Bir sonraki sayımızda görüşmek dileğiyle...

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

*Sayı Editörü / Issue Editor*





## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İNDEKSLER / INDEXES



ASOS İNDEKS



RESEARCHBIB  
ACADEMIC RESOURCE INDEX



İDEAL ONLINE



INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL



TÜRK PSİKIYATRİ DİZİNİ



EURASIAN SCIENTIFIC JOURNAL INDEX



TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ



ADVANCED SCIENCE INDEX



DRJI - Directory of Research Journals Indexing



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Development of Teacher Empathy Scale: A Study of Validity and Reliability**  
.....493 - 511

*Öğretmen Empati Ölçeğinin Geliştirilmesi: Bir Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması*

**ARAŞTIRMA** - Fuat TANHAN, Suleyman KASAP, Fırat HASAN, Fırat ÜNSAL

**Türkiye'deki Öğrencilerin Siber Zorbalık Türlerinin ve Baş Etme Yöntemlerinin İncelenmesi**  
**: Bir Meta-sentez Çalışması** .....512 - 528

*Investigation of Cyberbullying Types and Coping Methods of Students in Turkey: A Meta-synthesis*

**DERLEME** - Bilal KAYA, Fulya CENKSEVEN ÖNDER

**Ortaöğretime Devam Eden Ergenlerde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler**  
**Açısından İncelenmesi**.....529 - 548

*Investigation of School Alienation in terms of Various Variables in Adolescents Attending High School*

**ARAŞTIRMA** - Mehmet S. VANGÖLÜ, Gaye Zeynep ÇENESİZ

**Kumar Oynama Bozukluğunda Bilişsel Davranışçı Terapi: Bir Olgu Sunumu**  
.....549 - 567

*Cognitive Behavioral Therapy in Gambling Disorder: A Case Report*

**OLGU SUNUMU** - Zeynep ÇEBİ, Meryem KARAAZİZ

**Güçlü Yönler/Karakter Güçleri Temelli Okul Müdahale Programı**.....568 - 588

*Strengths/Character Strengths Based School Intervention Program*

**DERLEME** - Ramazan DEMİR, Murat AYDOĞAN, Mehmet MURAT

**Türkiye'de Engellilik ve Engellilerin Eğitimi Üzerine Bir Derleme**.....589 - 605

*A Review on Disability and Education of the Disabled in Turkey*

**DERLEME** - Adnan ARI



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**The Effect of Hatha Yoga on Stress, Life Satisfaction and Quality of Life in Nursing Students**  
.....606 - 622

*Hemşirelik Öğrencileri ile Yapılan Hatha Yoganın Stres, Yaşam Doyumu ve Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi*

**ARAŞTIRMA** - Hilal SEKİ ÖZ, Vahit CİRİŞ

**Ruhsal Bozuklukları Olan Bireylere Bakım Verenlerde Bilişsel Esneklik, Empatik Eğilim ve Hastalık Yükü**.....623 - 640

*Cognitive Flexibility, Empathic Tendency, and Disease Burden in Caregivers of Individuals with Mental Disorders*

**ARAŞTIRMA** - Ayşe DEMİRDEN, Gamze SARIKOÇ

**Demans Tanısı Olan Budist Bir Kadın Hastanın Leininger'in Gündoğumu Modeli ile Kültürel Değerlendirilmesi** .....641 - 657

*Cultural Evaluation of a Buddhist Woman Diagnosed with Dementia with Leininger's Sunrise Model*

**OLGU SUNUMU** - Gözde ÖZSEZER, Yasemin YILDIRIM, Aynur TÜREYEN

**Okul Öncesi Eğitim Alanında 2000-2021 Yılları Arasında Tamamlanmış Akran İlişkileri Konulu Tezlerin İncelenmesi** .....658 - 680

*Examining Peer Relations Thesis Completed Between 2000-2021 in the Field of Preschool Education*

**DERLEME** - Hülya GÜLAY OGELMAN, Hande GÜNGÖR

**Oyuna Yönelik Ölçme Araçlarını Karşılaştırmalı Bir Derleme** .....681 - 696

*A Comparative Review of Assessment Tools for the Play*

**DERLEME** - Beste COŞKUNMERİÇ, Gülçin KARADENİZ

# Development of Teacher Empathy Scale: A Study of Validity and Reliability \*

Öğretmen Empati Ölçeğinin Geliştirilmesi: Bir Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması

Fuat TANHAN<sup>[1]</sup> Süleyman KASAP<sup>[2]</sup> Fırat HASAN<sup>[3]</sup> Fırat ÜNSAL<sup>[4]</sup>

Received Date: 28 December 2021

ABSTRACT

Accepted Date: 13 October 2022

This research aims to develop a valid, reliable, and valuable measurement tool that measures teachers' empathy skills. Scale development stages can be listed as follows: the creation of items, getting expert opinion, pre-test, validity study, factor analysis, and reliability study. The developed scale is a five-point Likert-empathy scale. The scale was applied to 311 female and 287 male teachers, for a total of 598 teachers in Duhok, Iraq. At the end of these applications, When the item-total correlation values of the scale were examined, it was observed that some items showed weak correlation ( $r < .30$ ), so it was decided to remove 20 items out of 27 items in the Teacher Empathy Scale (TES), and a 7-item scale has been finalized. Item number 8 will be graded in reverse. A high score indicates a high empathic tendency; a low score indicates a low empathic tendency. Within the scope of the validity and reliability studies of the teacher empathy scale, Cronbach's Alpha reliability coefficient analysis was performed before the general reliability and calculated as 0.771 after the analysis. In order to check whether the data structure of this developed scale is appropriate, factor analysis was checked using KMO and Barlett test methods. Finally, the value of the KMO test was determined to be 0.848, and the Bartlett test was 0.878. As a result of exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis, a valid and reliable scale consisting of 7 items with a Cronbach's Alpha value of 0.771 was developed. It was concluded that the scale is reliable and valid for measuring teachers' empathic tendencies.

**Keywords:** *empathy, teacher, education, scale development*

Başvuru Tarihi: 28 Aralık 2021

ÖZ

Kabul Tarihi: 13 Ekim 2022

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin empati becerilerini ölçen geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçek geliştirme aşamaları maddelerin oluşturulması, uzman görüşü alınması, ön test, geçerlik çalışması, faktör analizi ve güvenilirlik çalışması olarak sıralanabilir. Geliştirilen ölçek, beşli kert türünde bir öğretmen empati ölçeğidir. Öğretmen empati ölçeği Duhok, Irak'ta resmi okullarda görev yapan 311 kadın ve 287 erkek toplamda ise 598 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Öğretmen Empati Ölçeği'ndeki (ÖEÖ) madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde maddelerin zayıf korelasyon gösterdikleri görüldüğünden ( $r < .30$ ) 27 maddeden 20 maddenin çıkarılmasına karar verilmiş ve 7 maddelik ölçek son halini almıştır. Uygulanan ölçekte olumsuz 8. madde ters çevrilerek puanlanacaktır. Toplam puanın artması empatinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin empati ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında genel güvenilirlik öncesi Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı analizi yapılmış, analizden sonra 0.771 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin veri yapısının uygun olup olmadığını kontrol etmek için, KMO ve Barlett test yöntemlerinden yararlanılarak faktör analizi kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda KMO testinin değeri 0,848, Bartlett testi ise 878,969 olarak belirlenmiştir ( $p < 0, 05$ ). Sonuç olarak yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi neticesinde Cronbach's Alpha değeri 0.771 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin empati düzeylerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *empati, öğretmen, eğitim, ölçek geliştirme*

**Atıf Cite** Tanhan, F., Kasap, S., Hasan, F., & Ünsal, F. (2022). Development of Teacher Empathy Scale: A study of validity and reliability. *Humanistic Perspective*, 4 (3), XXX-XXX. <https://doi.org/10.47793/hp.1049794>

\* The data for this article were collected before the year 2020

[1] Prof. Dr. | Van Yuzuncu Yıl University | Education Faculty | Guidance and Psychology Counselling | Van | Turkey | ORCID: 0000-0002-1990-4988

[2] Dr. | Van Yuzuncu Yıl University | Education Faculty | English Language Teaching Department | Van | Turkey | ORCID: 0000-0001-8367-8789

[3] Uzman | Van Yuzuncu Yıl University | Institute of Educational Science | Van | Turkey | ORCID: 0000-0003-2015-9388

[4] Dr. | Van Yuzuncu Yıl University | Institute of Educational Science | Van | Turkey | ORCID: 0000-0001-9561-554X | <mailto:mfirat.unsal@meb.gov.tr>



## INTRODUCTION

The significance of education cannot be ignored. Individuals acquire various knowledge and skills as a result of educational institutions; thus, the success of educational institutions in society is critical. The role of educators in the success of institutions is excellent. Teachers with a high ability to build empathy have positive behaviours in terms of listening to the problems of their students, finding solutions for them, and giving morale and support. The empowerment of teachers will enable them to communicate better with their students.

The ability to understand others' feelings and thoughts and adapt our attitudes and behaviours according to this comprehension ability is considered to have a significant role in developing social relations (Duan & Hill, 1996). In various types of bilateral relations, these social relationship skills often solve the problem and take a tactical form (Wang et al., 2014). This social capacity, which we define as empathy in general, creates awareness in our professional and daily lives and shows that we are recognized and cared for by others. At the core of empathy is the ability to comprehend and listen to people in terms of emotions, thoughts, and behaviours, considering the conditions in which they live from a holistic perspective (Davis, 1983).

Empathy plays a crucial role in the improvement of social behaviour. In its initial days, analysts examining empathy mainly emphasized its compelling nature and characterized it as a vicarious emotional reaction to the perceived emotion of others (Mehabrian, 1972). Empathy might be described as the ability or skill to identify different individuals' feelings and points of view (Bahr, 2008). Empathy is an essential social cognitive ability to facilitate the individual's adaptation to social life. Although empathy is as old as the history of humanity, it is considered a multidimensional power revealed by empathy (Davis, 2016). The incorporation of both cognitive and affective aspects involves several mechanisms within the model of empathy, which should lead to a decrease in aggression and an increase in prosaic behaviour in an empathetic individual, the ability to discriminate and indicate the feelings of other individuals in social conflicts, and a more individual's cognitive ability, which is responsible for perspective-taking and should lead to conflict mitigation (Feschbach, 2009). Empathy is the individual's ability to understand other individuals' conscious and unconscious emotions (Nerdrum, 1995). The organization enables one individual to move nearer to someone else's reality to help him (Rogers, 1975).

Empathy is placing the individual in front of him/her and viewing events from their point of view, understanding, feeling, and correctly correlating with that person's feelings and thoughts (Dökmen, 2002). The teacher's ability to empathize with his students helps to establish positive communication between the teacher and student, understand the problems, and find mutual solutions. When students realize their teachers' empathic ability, they probably feel closer to,

trust, and even feel influenced by them (Boyer, 2010; Kostić et al., 2016). A good start in education and training will affect the child's future years positively and permanently (Yörükoğlu, 2008).

According to Cooper, teachers who cannot develop empathy cause students to lose their motivation by neglecting their emotions by focusing on the whole group, subject, and program (Cooper, 2002). Motivation refers to the direction, severity, and determination of student behaviour in school. It is one of the most important power sources in determining the speed of reaching the desired goal in educational environments. Motivation is a significant part of the learning difficulties and disciplinary events observed in schools and classrooms (Akbaba, 2006; Tamura et al., 2016).

On the off chance that we need to have a popularity-based class, the teachers in the school should act as effectively as they do within the framework of democratic understanding and values. Adopting democratic values and creating an environment where teachers can apply them are related to teachers' democratic values (Davis, 2010).

Suppose the instructor needs to make a majority-rule class. It must be fair, open to communication, consistent, innovative, and equal treatment of every student, provide new information to students, and respect differences (De Wied et al., 2005). The teacher should be a leader who plans the teaching process and adds the students to this process. In this process, students can make their voices heard, know themselves as individuals, and take responsibility for their behaviours and attitudes (Hogan, 1969). Individuals raised in a democratic classroom will be creative, able to make decisions, solve problems, take responsibility, and have empathy (Dymond, 1949).

Empathy is an essential part of education. Ideal education teachers learn how to deal with academic and emotional needs. Besides contributing to the learning process, the main significant point in this research is developing the teacher empathy scale and trying to understand how this scale can impact the educational sector, the social and psychological condition of the teachers, and how it interacts.

Empathy has a conspicuous position in daily life among individuals. (Montag et al., 2014). People are in contact with other people at all phases of life. This relationship may sometimes be positive and sometimes full of problems. Individuals are defined as continuous in the relationship, and this situation plays a vital role in determining the living standards of individuals. The education system has the most vital mission in providing people in all groups who are the primacy of the crucial factors below the social ants of life. The most critical mission is the education system's provision of people who come and go to all age groups, which keeps social antiquity at the bottom of the essential factors.

A unique relationship between the students and teachers should be established for the educational learning process to be effective. In other words, a special connection should be established between the teachers and the students. This special bond can be formed with empathy. Empathic thinking and behaviour can also make the teacher think of him as a person who is humane, sincere, and essential to the students. The teacher can understand the students' situation by putting himself in their place. From the student's face, speech, physical appearance, and body movements, a teacher can understand that the student wants him to take his perspective and feel empathic. When students realise that their teachers try to understand what they feel and put themselves in their place when realising their teachers' empathic skills, they will probably feel closer to, trust, and even be influenced by their teachers.

In actuality, Rogers (1975) found a positive relationship between the teachers' level of empathy and the student's academic achievement levels. When students recognise that their teachers are attempting to understand and love them, their academic achievements improve. This study is expected to shed light on the research on the importance of empathy in teacher-student communication. It is thought that classroom teachers working in schools will help them develop empathic tendencies in communicating with students. It is thought to contribute to preparing in-service training programmes for school teachers. Improving communication and empathy skills for higher education institutions will play an active role in preparing programmes (Coopersmith, 1974).

All in all, it is thought that there is a need for a measurement tool to evaluate the empathic tendencies of teachers. This research aims to develop a measurement tool to measure the empathic tendencies of the teachers' empathy skills. This study aims to develop and validate a new instrument to measure teachers' empathy. The limitations of this research are (1) The research is limited to the teachers in the province of Duhok, Iraq (2) The research data was limited to the 2018-2019 academic year. Furthermore, (3) 653 teachers participated in this research.

## METHOD

This chapter focuses on information about the study model, study group, data collection tools, scale development process, and data analysis. This chapter also provides the procedure for the data collection tool in detail.

### Research Model

This research was designed with a cross-sectional scanning model, one of the screening models by quantitative research methods. The questionnaire model is one of the research designs on the sample to be taken from the universe or the general population to obtain generalizable information. During the development of the Teacher Empathy Scale towards Measurement and

Evaluation, the steps of i) producing the trial form, ii) conducting the trial, iii) analysing the trial results, iv) main application, and v) analysing the main application results were followed.

Screening models are research approaches that aim to describe a situation in the past or present. The subject of the research, the individual or the object, tries to be defined in its conditions and as it is (Karasar, 2009). Furthermore, the relationship between the variables measured in questionnaire-type research can be examined (Büyüköztürk, 2008).

### Study Group

The study was conducted with 311 female teachers (52%) and 287 male teachers (48%) out of a total of 598 teachers working in the official schools in Duhok, Iraq. The teachers who participated in the study were evaluated in terms of their gender, age, marital status, education status, graduation, experience years, school level, satisfaction with life, and economic situation; demographic information obtained from the questionnaires is shown in the tables below.

**Table 1**

*Teacher's gender*

Gender	Frequency	%
Male	287	48
Female	311	52
Total	598	100

The table shows that 287 (48 %) of the group are male, whereas 311 (52 %) are female. When the gender distribution of teachers is analyzed, it is discovered that there are more male teachers than female teachers.

**Table 2**

*Teachers' marital status*

Marital Status	Frequency	Percent%
Married	456	76.4
Single	140	23.5
Total	598	100

According to Table 2, 456 (76.4 per cent) of the 598 instructors who participated in this study were married, while 140 (23.5 per cent) were single.



**Table 3***Teacher's age*

Age	Frequency	Percent%
20-30	124	20.8
31-40	330	55.2
41-50	108	18.2
51-over	33	5.6
Total	598	100

As seen in Table 3, 124 (20.8%) of the teachers are between the ages of 20 and 30; 330 (55.2%) are between the ages of 31 and 40; 108 (18.2%) are between the ages of 41 and 50, and 33 are 51 or older (5.8%). Moreover, teachers aged 31–40 have the most significant number (55.2%), whereas teachers aged 51 and up have the lowest percentage (5.6%).

### Data Collection Tools

The "Teacher Empathy Scale" and the "Demographic Information Form" will be introduced in this section.

**Demographic Information Form.** The demographic information form consists of ten questions designed to gather information about teachers' personal and professional traits. The Personal Information Form includes gender, age, marital status, experience years, life satisfaction, teacher-student relationships, economic circumstances, school level, and having or not having children. In the demographic information form, we used some variables to know how these variables affect empathy or the dose of these variables' effects on it. As shown in the literature, in terms of the effect of gender on empathy, some studies found that women are more empathic than men, and they are not equally empathic. According to scientific evidence, women's hormones are different from men's. Females had more oxytocin, which is positive for emotional empathy, while males had more testosterone, which is negatively related to cognitive empathy. As it is known, humans generally change throughout life. We wondered whether age affects the empathy of individuals or not, so we used age in demographic information. We also wanted to know if marital status affects empathy, so we included it in our data collection form because some researchers discovered that married people who have a child are more empathic than single people. All in all, the experience may impact empathy because it changes human behaviour. The oldest individuals had more life experience than the youngest ones.

**Teacher Empathy Scale.** The "Teacher Empathy Scale" (TES) was developed to measure the potential empathic tendencies of the teachers' empathy skills. It is a Likert-type scale with 7

items, and each item is given a score from 1 to 5 (never, occasionally, sometimes, most of the time, and always). The minimum score to be taken from the scale is seven, and the maximum score is 35. The total score represents the empathetic disposition scores of the subjects. A high score indicates a high empathic tendency; a low indicates a low empathic tendency. The finalized scale negative item number 8 will be scored in reverse. The Cronbach's alpha reliability of the scale obtained from this application is .771. Furthermore, the value of the KMO test was determined to be 0.848, and the Bartlett test was 0.878 ( $p < 0.05$ ).

### Scale Development Process

The studies carried out to ensure the validity of the scale will be explained. Firstly, the scale development process for the data collected and literature review was conducted; and then, we wrote the scale items, afterwards, we gave it to experts for the scope validity, and then, the results of the Explanatory and Confirmatory Factor Analysis were given for the construct validity. The following steps are followed in the scale development process.

First, a literature review was conducted to develop the data collection tool. In particular, the concept of empathy was examined. Teachers and experts working in the field of teacher empathy were asked to express examples that reflect traditional and egalitarian perspectives on women and men within the professional framework. While creating the expressions, attention was paid to the use of simple language; the verbs do not consist of the same expressions consecutively, and the ethically disturbing expressions were not present on the scale. After the pool of scale items, the researches on scale development were examined, expert opinions were taken, and a 5-item Likert-type scale form consisting of 38 items was prepared. The items on the scale were arranged to have a 5-point Likert-type rating.

The opinions of the experts in the fields of measurement and evaluation, teachers, psychological counsellors, and guides were obtained about the clarity of the expressions of the scale items that were formed and their degree of relevance to the subject. The pool of substances prepared for this purpose was sent to experts working in universities.

We aim to develop a scale to investigate the teacher's empathy in the school within the scope of the 38-item scale thesis. A literature review was conducted to measure the tendency to choose the teachers' empathy, and traditional and egalitarian items including obvious empathy have been written following the target. The form was prepared with the directive of Psychological Counseling and Guidance, after experts' evaluating the responses, required corrections were made on the scale. The experts came to an agreement on the distressed items, and 11 items were removed from the scale, also, regulation of expressions in some items and grammar corrections were made, The scale, which was prepared as 27 items after expert opinions, then, was translated

to Kurdish and English language by language experts, and after the first step of translation of scale, the Kurdish and English form was also translated to the Turkish language again to evaluate the reliability of the language forms.

After the scale was ready to be applied, the application was made to the Dohuk Directorate of National Education to carry out the application in more than 100 schools determined and the necessary application permission was obtained. It was decided to collect data from more than 100 schools to be used in explanatory factor analysis, and reliability calculations will be applied to the school administration with the permission of the school.

After the pilot application, the directive of the scale was revised and finalized and the actual application was started. For the actual application, during the 2018-2019 Academic Years, a total of 700 or more teachers who work in schools in Dohuk, Iraq. After the application, all scales filled out were examined, and some incorrectly filled or incomplete forms were excluded from the assessment, and scale development analyzes were started by entering data of 653 forms.

As a result, the scale items were prepared, and a comprehensive literature review was conducted to establish a theoretical basis and item pool regarding teachers' empathic skills. The Teacher Empathy Scale was developed to measure the level of empathy. During the development phase of the scale, a preliminary application was made with 311 females and 287 males, a total of 598 participants, and as a result of the application, it was decided to remove 20 items from the 27 items in the scale and seven items were included in the main application scale. Items in the scale; It is arranged in a five-point scale, which is ""never"" (1), ""sometimes"" (2), ""occasionally"" (3), ""most of the time"" (4), and ""always"" (5). The finalized scale negative item number 8 will be scored in reverse.

### **Analysis of Data**

598 teachers were selected by a simple random method from high schools in Duhok, Iraq. Values were assigned to the items left blank on the scale according to the mean of the data. The data was examined using exploratory and confirmatory factor analysis techniques. The SPSS 22.0 statistical package program was used in the analysis process. The frequency and percentage distributions of all questions in the questionnaire and the replies provided to the propositions on the scale were determined in the data analysis and are displayed in tables and graphs. Descriptive statistics such as mean, standard deviation, median, minimum, and maximum values were also employed.

The t-test was used for the differential between two variables and the comparison of quantitative data. For more than two variables, a one-way ANOVA test was used for intergroup

comparisons of parameters in the case of more than two groups. A Post-Hoc test has used the determination the group causing the difference.

To check that the gathered data had appropriate variability, a Kaiser-Meyer-Olkin sample adequacy test was performed. In addition, Cronbach's Alpha was used to determine internal consistency among the items for the reliability test, and principal component analysis with varimax rotation was performed on the obtained data.

### **Ethical Approval**

Ethics committee approval was not obtained because the study data were collected before 2020.

## **RESULTS**

In this chapter, firstly, the validity and reliability studies performed during the scale development are explained. Furthermore, we used exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and internal consistency reliability coefficients (Cronbach Alpha). Statistical analysis and results obtained from these analyses and the frequency and percentage distributions of the answers given to the questions in the questionnaire are shown and interpreted with tables.

### **The Construct Validity of the Empathy Scale**

The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy was used to assess the data's suitability for principal component analysis. Before empathy validity analyses were conducted, whether the sample was suitable for factor analysis was investigated. For this purpose, the analysis was performed to determine the suitability of the sample size analysis test KMO and factor analysis. As a result of the analysis, it was determined that the KMO value was 0,848. This value concluded that the sample was good enough for factor analysis, and there was sufficient and higher variability in the data to conduct component analysis (Sürücü, 1999).

#### **Tablo 4**

*Validity of Teacher Empathy Scale*

<b>Kaiser-Mayer-Olkin measure of sampling adequacy</b>	<b>0.848</b>
Approx.chi-square	0.878
Df	21
Sig	.000

As we see in table 10, the KMO value was calculated as 0.848, df: 21,  $p < 0.000$ . According to the KMO test results, the sample size was sufficient, and there was a significant and high-level relationship between the variables. It was concluded that it was suitable for applying factor analysis.



After the suitability of the data for factor analysis is tested, which method is used to examine the factor structure validity and factor structure of the scale the KMO selected (Seçer, 2015)? In this study, first, the group's 27-item draft from essential components used as a data collection tool was tested with the principal components analysis technique. The Guttman-split-half coefficient calculated by the halving technique was found to be .73. In the literature, it is stated that the cut-off point for item-total correlation is .30 (Field, 2013). When the item-total correlation values of the scale were examined, items 2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 and 27 were found to have weak correlations ( $r < .30$ ), so they were removed from the scale and added to the scale with 14 items. given its final form.

**Table 5**

*Explained variance values of the Teacher Empathy Scale*

	Initial Eigenvalue			Extraction sums of squared loading		
	Total	% Variance	Cumulative %	Total	% Variance	Cumulative %
1	2.95	42.25	2.95	42.25	42.25	
2	0.807	11.53	53.79			
3	0.741	10.58	64.38			
4	0.707	10.09	74.47			
5	0.668	9.54	84.01			
6	0.618	8.82	92.84			
7	0.501	7.15	100.00			

These factorizations were significant when the first study's factor component matrix was examined. When the eigenvalues of the factors are examined, it is discovered that the factor has a very large eigenvalue. The inquiry was carried on with rotation methods to simplify the factor structure. The vertical rotation approach is often employed in large-scale development and is used as the rotation technique. Vertical rotation is possible with Varimax. This strategy was not used since the scale was expected to have more than two components. The Varimax and Equamax techniques were used to determine which one to use. As a result of the research and studies, the factorizations in the Equamax technique were judged to be conceptually more intelligible.

When the primary component analysis outcomes are examined, it is determined that the draft scale has a 7-item structure with an eigenvalue above and a total variance explanation rate of 100 per cent. Table 5 shows that the eigenvalue is seven dimensions greater than the total between (2,93 and 504), and the variance explained is 39.209 per cent. An eigenvalue more significant than one is a criterion for identifying the number of components. The most significant (41,88 per cent) and lowest (7,19 per cent) variables were revealed when the changes explained by the seven components were assessed independently. The variations explained by these factors were shown to be generally comparable. The factor-explained variances were discovered to be

relatively comparable. The scree plot and total variance tables provide parallel information in this example. The scree plot and total variance explained in the tables give complementary data.

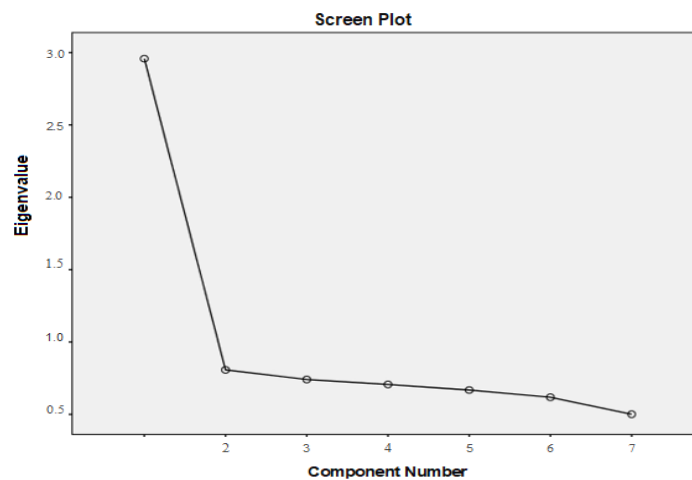
Consequently, the above-mentioned examination, 16, 12, 10, 13, 6, 27, 14, Items 11,14,15,17,18,19,20,21,22,23,24,25, and 26 have a factor load of less than 0.45 and have been removed from the scale. Because the elements overlapped, they were each eliminated. As a result of all of these item reductions, it was discovered that one component included just seven things. According to the established criteria, no elements remain on the scale, and the scale has assumed its final form.

**Table 6**

*Loading factors for every item*

Items	Components
E5	0.705
E8	0.683
E3	0.666
E7	0.651
E9	0.635
E4	0.604
E1	0.600

The teacher empathy scale consisted of one factor, and seven items emerged as a result of the items which could not meet the required conditions. The percentage explanation of the total variance of the scale was found. The components of each item are viewed in table 6. The high one is the empathy scale item 5 (E5), and the low one of the items of the empathy scale is (E1). It is seen that the items on the scale are dependent on one factor, and their loads vary between 600 and 703. Before applying Varimax, one of the rotation techniques, item factor loads were collected on a single factor according to the principal components analysis. This finding shows that all items on this 7-item scale are intended to be measured.



*Figure 1. Line graph obtained as a result of the exploratory factor analysis.*

After these investigations, the component in the above table was examined before the rotation with the item factor load values. As seen in Figure 1, the slope is seven nodes. As shown in the figure, the highest component number is (2,95), and the lowest is (501). This supports the finding that the data set in Table 11 is seven-dimensional.

To see the items that can explain at least 10% variance of each factor, the basis of factor load value is 42%, and the load values of the items under each factor are examined. If a substance has sufficient load values under more than one factor, it is an overlapping substance and must be removed from the scale. Because the primary purpose of scale development studies is to have items with high load values, explaining that dimension under each dimension formed. However, this is not always the case in scale development studies; a substance can have a sufficient load under one dimension (42 and above).

### Reliability of Empathy Scale

According to Sekaran, if the result of coefficients of Cronach's Alpha is between 0.00 and 0.50, it is considered poor Reliability, between 0.50 and 0.70 is considered moderate Reliability, between 0.70 and 0.90 represents high Reliability, and finally, above 0.90 represents "excellent" Reliability (Sekaran, 2003).

**Table 7**

*Result of reliability statistics*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on standardized items	N of items
0.771	0.771	7

The scale's Cronbach's Alpha reliability coefficient was determined to be 0.771. Some items can be said to diminish the scale's Reliability. First and foremost, we attempted to improve dependability by deleting elements with strong correlations. We discovered a very acceptable Cronbach's Alpha of .771 and components on seven items.

**Table 8**

*Result of items statistics*

Items	$\bar{x}$	sd	n
E5	2.993	1.0279	598
E8	2.912	1.0084	
E3	2.868	0.9686	
E7	2.955	0.9599	
E9	2.984	1.0352	
E4	3.298	1.0345	
E1	3.308	0.9372	

Table 8 indicates the Reliability of the empathy scale. As seen in the table, the highest possible value is (3,308), and the lowest possible value is (2,868). A substance that Reliability is (sd =.937) because of that, according to statistical Reliability, our Reliability was scientific. Therefore, it should not remove any other item from the scale.

**Table 9**

*Result of the item-total statistic*

Items	Scale means if items deleted	Scale variance If items deleted	Corrected Items total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Items deleted
E5	18.328	15.07	0.549	0.324	0.731
E8	18.409	15.35	0.524	0.284	0.736
E3	18.454	15.70	0.505	0.286	0.740
E7	18.367	15.83	0.492	0.252	0.743
E9	18.337	15.53	0.479	0.238	0.746
E4	18.024	15.75	0.450	0.213	0.752
E1	18.013	16.28	0.444	0.205	0.752

The Reliability of the empathy scale is determined by correcting total items between 0.444 and 0.549. As shown in Table 9, Cronbach's Alpha was removed; the scale ranged from 0.752 to 0.731. In this case, it can be said that the scale has a high level of Reliability.

## CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

This research aims to develop a valid, reliable, and valuable measurement tool that measures teachers' empathy skills. Firstly, it was checked whether the data structure was suitable for factor analysis using the Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett test methods. As a result of the study, the scale was formed into one factor, and factor loadings of sub-factors were collected between 0.600 and 0.705 values. Factor analysis to determine the scale's construct validity revealed which factors were related to the teacher's empathy. Moreover, Cronbach's alpha coefficient value was 0.771, the KMO test value was 0.848, and the Bartlett test was 0.879. These two values indicate that the data set is suitable for factor analysis. The eigenvalue statistics and the line graph of the eigenvalues were used to determine the number of factors. There was no initial limit on the number of factors. Factor analysis revealed that items with low item load values and overlapping items were excluded from the scale. This study aims to create a valid, accurate, and practical measuring instrument for teachers' empathy abilities.

The scale's construct validity was determined using factor analysis, which indicated which elements were associated with the teacher's empathy. First, the Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett tests were used to determine if the data structure was adequate for factor analysis. As a consequence, the scale was established in one factor as a consequence of the investigation, and factor loadings of sub-factors were gathered between 0.600 and 0.705 values. Furthermore,

Cronbach's alpha coefficient is 0.771, the KMO test is 0.848, and the Bartlett test is 0.879. These two numbers imply that the data set can be factored in.

The number of components was determined using eigenvalue statistics and a line graph of the eigenvalues. At the outset, there was no restriction on the number of elements. Items with low item load values and overlapping items were eliminated from the scale based on factor analysis.



## REFERENCES

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Bahr, P. R. (2008, February 22). Does mathematics remediation work?: A comparative analysis of academic attainment among community college students. *Research in Higher Education*, 49(5), 420-450. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9089-4>
- Büyükoztürk, S. E. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. <http://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Coopersmith, S. (1974). *The antecedents of self-esteem*. W.H. Freeman.
- Davis, M. H. (1983, January). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. (2010). Practising democracy in the NCLB elementary classroom, submitted in partial fulfilment of the degree master of science in education requirements. San Rafael, CA: Dominican University of California. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2010.edu.07>
- Davis, M. (2016). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Selected Documents in Psychology*, 120-136.
- De Wied, M., Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behaviour disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867-880. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00389.x>
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261-274. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.261>
- Dymond, F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127-133. <https://doi.org/10.1037/h0061728>
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati (20. Baskı)*. Sistem Yayınları
- Feschbach N.D, F. S. (2009). Empathy education. In: decent J, Massachusetts. England: MIT Press.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (4th ed.)*. London: Sage
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316. <http://dx.doi.org/10.1037/h0027580>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kostić, J. S., Nešić, M., Stanković, M., Žikić, O. & Marković, J. (2016). Evaluating empathy in adolescents with conduct disorders. *Vojnosanit Pregled*, 73(5), 429-434. <http://doi.org/10.2298/VSP150121031K>
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Montag, C., Brockmann, E. M., Lehmann, A, Müller, D.J., Rujescu, D., & Gallinat, J. (2012). Association between oxytocin receptor gene polymorphisms and self-rated 'empathic concern' in Schizophrenia. *PLoS ONE* 7(12), e51882. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0051882>
- Nerdrum, P., & Lundquist, K. (1995, May 31). Does Participation in Communication Skills Training Increase Student Levels of Communicated Empathy? *Journal of Teaching in Social Work*, 11(1-2), 139-157. [https://doi.org/10.1300/j067v11n01\\_10](https://doi.org/10.1300/j067v11n01_10)
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2-10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>

- Tamura, A., Sugiura, Y., Sugiura, T. & Moriya, J. (2016). Attention moderates the relationship between primary psychopathy and affective empathy in undergraduate students. *Psychological Reports*, 119(3), 608–629. <http://doi.org/10.1177/0033294116667699>
- Wang, Q., Zhang, Z., Dong, F., Chen, L., Zheng, L., Guo, X. & Li, J. (2014). Anterior insula GABA levels correlate with emotional aspects of empathy: A proton magnetic resonance spectroscopy study. *PLoS ONE*, 9(11), e113845. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0113845>
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı-29*. Özgür Yayınları

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Empati, kişinin başkalarının hissettiği duyguyu, önemi veya isteği, sorunu veya endişeyi fark etme yeteneğidir. Empati, tanımlanması zor ve ölçülmesi zor anlaşılması zor bir kavram olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle empati becerileri yüksek bireyler, diğer insanları her zaman kendi bakış açılarından anlayacak, başkalarının potansiyelini geliştirebilecek, her zaman başkalarının önemini yerine getirme arzusuna sahip olacak ve topluluğun duygularını ve bir örgütün liderini anlayabilecektir. Empati becerileri yüksek bireylerin bir kişinin duygularını anlayabildiğini ve onların dünyasını onların bakış açısından görebildiğini belirtmişlerdir. Günümüzde eğitimin önemi gözardı edilemez. Öğretmenlerin güçlendirilmesi, öğrencileriyle daha iyi iletişim kurmalarını sağlayacaktır. Empati becerisi, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme, tutum ve davranışlarımızı bu kavrayışa göre uyarlayabilme becerisinin toplumsal ilişkilerin gelişmesinde önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu sosyal ilişki becerileri, çeşitli ikili ilişkiler türlerinde genellikle sorunu çözer. Genel olarak empati tanımladığımız bu sosyal kapasite hem mesleki hem de günlük hayatımızda farkındalık yaratmakta ve başkaları tarafından tanındığımızı ve önemsendiğimizi göstermektedir. Empatinin özünde, insanları içinde yaşadıkları koşulları bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak duygu, düşünce ve davranışlar açısından anlama ve dinleme yeteneği vardır. Empati, sosyal davranışın geliştirilmesinde kilit bir rol oynar. Empatiyi inceleyen çalışmalarda genel olarak empatinin iletişim açısından etkili olduğunu vurgulamaktadırlar (Mehabrian, 1972). Buradan hareketle yapılan çalışmamızın amacı, öğretmenlerin empati düzeylerinin ölçen geçerli ve güvenilir beşli Likert tipinde bir empati ölçeği geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilebilmesi için ölçek üzerinde faktör analizi yapılmış ve uzman görüşü alındıktan sonra ölçeğin son hali verilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, Öğretmen Empati Ölçeği toplamda 7 madde haline getirilmiştir. Veri yapısının uygun olup olmadığını kontrol etmek için, KMO ve Barlett test yöntemlerinden yararlanılarak faktör analizi kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda KMO testinin değeri 0.848, Bartlett testi ise 878.969 olarak belirlenmiştir ( $p < 0, 05$ ). Sonuç olarak yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi neticesinde, Cronbach's Alpha değeri 0.771 bulunan ve 7 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

### Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Anket modeli, genellenebilir bilgiler elde etmek için evrenden veya genel evrenden alınacak örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırma desenlerinden biridir. Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu

betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmanın konusu, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Araştırmaya Irak, Duhok'ta bulunan resmi okullarda görev yapan 598 (kadın 311 (%52) erkek 287(%48) öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada katılımcılarından veri toplamak amacıyla birinci bölümde "Kişisel Bilgi Formu" ikinci bölümde ise "Öğretmen Empati" ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler frekans ve yüzde dağılımları ile ölçekteki maddelere verilen cevaplar hesaplanmış ve budağılımlar tablo ve grafiklerle gösterilmiştir.

Ayrıca ortalama, standart sapma, ortanca, minimum ve maksimum değerler gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Diferansiyel ve iki değişkenli nicel verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla değişken için tek yönlü Anova testi, ikiden fazla grup olması durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Post Hoc testi, farka neden olan grubun belirlenmesinde kullanılmıştır. Toplanan verilerde yeterli ve değişkenlik olduğundan emin olmak için Kaiser -Meyer -Olkin örneklem yeterliliği ölçümü yapılmıştır. Ayrıca güvenilirlik testi için maddeler arası iç tutarlılığı bulmak için Cronbach alpha ve toplanan veriler üzerinde varimax döndürme ile temel bileşenler analizi yapılmıştır.

### **Sonuç**

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin empati becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçeğin alanda büyük bir boşluğu dolduracağı değerlendirilmektedir. Alanda öğretmenlerin empati düzeylerini ölçen sınırlı sayıda ölçme aracı olduğu görülmektedir. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği ölçütü ile incelenmiş, Empati geçerlik analizleri yapılmadan önce örneklemin faktör analizine uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla örneklem büyüklüğü analizi testi KMO ve faktör analizinin uygunluğunu belirlemek için analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,848 olduğu belirlenmiştir. Bu değer ile örneklemin faktör analizi için yeterince iyi olduğu ve veriler de bileşen analizi yapmak için yeterli ve yüksek değişkenliğin olduğu sonucuna varılmıştır (Sürücü, 1999). Diğer taraftan, ölçeğimizin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.771 olarak bulunmuştur. Sekaran'a (2003) göre Cranach's Alpha katsayılarının sonucunun 0,00 ile 0,50 arasında olması zayıf güvenilirlik, 0,50 - 0,70 arası orta düzeyde güvenilirlik, 0,70 - 0,90 arası yüksek güvenilirlik ve 0,90 üstü ise "mükemmel" güvenilirliği temsil etmektedir. Sonuç olarak, model uyum indeks değerleri "mükemmel" olarak ifade edilen ve 7 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

**Appendix 1.** The Teacher Empathy Scale

<b>The Teacher Empathy Scale</b>						
		<b>Never</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Most of the time</b>	<b>Always</b>
1	When I look at my students, I know how they feel.	1	2	3	4	5
2	If my students try to hide their emotions, I will realize how they feel.	1	2	3	4	5
3	I understand how my students feel about me.	1	2	3	4	5
4	I understand my students' feelings without them telling me.	1	2	3	4	5
5	I can tell you how the students feel.	1	2	3	4	5
6	When I argue with my students, I focus on my response rather than what she or he says.	1	2	3	4	5
7	I understand what students feel about their behaviour.	1	2	3	4	5

**Ek 2.** Öğretmen Empati Ölçeği

<b>Öğretmen Empati Ölçeği</b>						
		<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Her zaman</b>
1	Öğrencilerime baktığımda onların ne hissettiğini anlarım.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimin duygularını saklamaya çalışsa da onların ne hissettiğini fark ederim.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerimin benim hakkımda ne hissettiklerini anlarım.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerimin bana söylemeden de onların duygularını anlarım.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerin ne hissettiğini söyleyebilirim	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerim ile tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	1	2	3	4	5

# Türkiye'deki Öğrencilerin Siber Zorbalık Türlerinin ve Baş Etme Yöntemlerinin İncelenmesi: Bir Meta-sentez Çalışması

Investigation of Cyberbullying Types and Coping Methods of Students in Turkey: A Meta-synthesis

Bilal KAYA<sup>[1]</sup> Fulya CENKSEVEN ÖNDER<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 13 Temmuz 2021

ÖZ

Kabul Tarihi: 13 Ekim 2022

Bu araştırma ile siber zorbalığın türlerinin ve siber zorbalıkla baş etme yollarının meta-sentez yöntemiyle incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde incelenecek çalışmalara ulaşmak için "siber zorbalık", "sanal zorbalık", "teknoloji zorbalığı" "internet zorbalığı" anahtar kelimeleri kullanılarak TÜBİTAK, ULAKBİM, Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademi veri tabanlarından aranmıştır. Dahil edilme ve hariç tutulma kriterinden sonra araştırma sorularına uygun 10 araştırma bu çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmada Meta-sentez aşamaları uygulanmıştır. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi kullanılarak kodlanmış, tema ve alt temalara ayrılmıştır. Yapılan analiz sonucunda siber zorbalık türleri ve siber zorbalıkla baş etme yöntemlerine ilişkin temalara ve alt temalara elde edilmiştir. Siber zorbalık türlerine ilişkin temaları siber taciz, yayma, sanal takip, dışlama, hile, sahte kimlik, sanal linç, karalama ve trolleme olarak belirlenmiştir. Siber zorbalıkla baş etme yöntemleri ilişkin temalar güvenli internet, hukuki yollar, destek kaynakları, eğitim, bireysel kaynaklar ve yapıcı olmayan yollar yer almaktadır. Elde edilen veriler alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** siber zorbalık, siber zorbalık türleri, siber zorbalıkla baş etme yöntemleri, meta-sentez

Received Date: 13 July 2021

ABSTRACT

Accepted Date: 13 October 2022

This research, it is aimed to examine the types of cyberbullying and the ways to cope with cyberbullying by meta-synthesis method. In order to reach the studies to be examined within the framework of this purpose, the keywords "cyber bullying", "virtual bullying", "technology bullying", "internet bullying" were searched from TUBITAK, ULAKBIM, National Thesis Center and Google Scholar databases. After the inclusion and exclusion criteria, 10 researches suitable for the research questions were included in this study. Stages of meta-synthesis are implemented. As a result of the analysis, themes and sub-themes related to cyberbullying types and ways of coping with cyberbullying were reached. Their themes related to the types of cyberbullying are cyber harassment, dissemination, cyberstalking, exclusion, cheating, false identity, cyberlynching, defamation and trolling. Themes for coping with cyberbullying include safe internet, legal ways, support resources, education, individual resources, and unhealthy strategies. The obtained results were discussed within the framework of the literature and suggestions were made.

**Keywords:** cyberbullying, types of cyberbullying, methods of coping with cyberbullying, meta-synthesis

**Atıf Cite** Kaya, B., & Cenkseven Önder, F. (2022). Türkiye'deki öğrencilerin siber zorbalık türlerinin ve baş etme yöntemlerinin incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 512-528. <https://doi.org/10.47793/hp.1143663>

<sup>[1]</sup> Doktora | Çukurova Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Adana | Türkiye | ORCID: 0000-0002-6246-3540 | bilal00790@gmail.com

<sup>[2]</sup> Prof. Dr. | Çukurova Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Adana | Türkiye | ORCID: 0000-0001-9748-626X



## GİRİŞ

**M**odern zamanda teknolojinin gelişmesiyle birlikte birçok alanda yeni olanaklar ortaya çıkmıştır. Bu olanaklardan biri de iletişim ağlarının genişlemesidir. Artık bireyler iletişimlerini modern teknolojik aletlerle internet ağları aracılığıyla devam ettirme imkânı bulmuşlardır (Aydın ve Seferoğlu, 2020). Bireyler, internetin sunduğu bu imkânlar sayesinde sanal yolla başka kişilerle oyunlar oynayabilmekte, sohbet edebilmekte ve başkalarına ilişkin gelişmeleri takip edebilmektedir. Ancak teknolojinin ve internetin sunduğu birçok imkân kendisiyle birlikte birtakım yeni problemler de getirmiştir. Bu problemlerden biri de siber zorbalıktır (Seto, 2002).

Siber zorbalıkla ilgili alanyazına bakıldığında birçok farklı tanım olduğu görülmektedir. Ybarra ve Mitchell (2004) siber zorbalığı, bireylere sanal alemde kasıtlı olarak gerçekleştirilen saldırganca davranışlar olarak tanımlamışlardır. Li (2008) ise, siber zorbalığı, bireylerin akıllı telefon, internet ağları ve diğer iletişim ağlarını kullanarak gerçekleştirdiği saldırganlık olarak tanımlamıştır. Bunun yanında Smith vd. (2008) siber zorbalığı, bireylerin veya grupların teknolojik aletler aracılığıyla başka kişilere veya gruplara yönelik kasıtlı, tekrarlayıcı ve düşmanca davranışlar göstermesi olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımlamalara bakıldığında sanal iletişim yollarının kullanılmasının ortak kategori olduğu görülmektedir. Nitekim siber zorbalığı diğer zorbalıklardan ayıran bu durum siber zorbalığın farklı olarak sınıflaması ihtiyacını da doğurmuştur (Slonje vd., 2013). Yapılan bu sınıflamalar arasında en çok bilineni ise Willard'ın (2006) yaptığı sınıflamadır. Bu sınıflamada araştırmacı siber zorbalık türlerini yedi kategori olarak belirlemiştir. Bunlar; kızdırma (flaming), sanal takip (cyberstalking), siber taciz (harassment), karalama (denigration), dışlama (exclusion), yayma (outing) ve gerçeği gizlemedir (masquerade). Kızdırma (flaming), bireyin sanal ortamda başkasını tehdit ederek kavga çıkarmaya çalışmasıdır. Sanal takip (cyberstalking) ise, bireyin sanal ortamda başkasını rahatsız edecek düzeyde takip etmesidir. Sanal taciz (online harassment) ise, bireyin başkasına sanal alemde taciz içerici eylemlerde bulunmasıdır. Gerçeği gizleme (masquerade) bireyin sanal ortamda kendi kimliğini gizleyerek veya başkasının kimliğine bürünerek zorbaca davranışlarda bulunmasıdır. Karalama (denigration) başkasını iftira, dedikodu ve benzer yollarla kötülemektir. Dışlama (exclusion), bireyin başkasını sanal ortamlardan izole etmesi ve yalnız bırakmasıdır. Yayma (outing) ise, bireylere ait olan bilgileri sanal ortamda izinsiz yaymaktır.

Yukarıda yapılan tüm bu sınıflamalara bakıldığında bireylerin siber zorbalık türlerinden birine veya birkaçına maruz kaldıklarında birçok duygu yaşayacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında da siber zorbalık türlerine maruz kalan bireylerin öfke (İşçitürk ve Turan, 2015), korku (Yıldızacı ve Demir, 2021), üzüntü (Türkileri-İnselöz, 2012), nefret (Yaman ve Peker, 2012) gibi birçok duyguyu hissettikleri belirlenmiştir. Siber zorbalığa maruz kalan

bireylerin yaşadıkları duyguların niteliği dikkate alındığında siber zorbalıkla baş etme yollarını belirlemek araştırmacılar için önem arz etmeye başlamıştır.

Nitekim alanyazına bakıldığında siber zorbalıkla baş etme yöntemlerinin birçok alanı kapsadığı görülmektedir. Bu alanlardan biri güvenli internettir. Güvenli internet kapsamı içinde e-mail ve kullanıcı adını değiştirmek sayılabilir (Juvoven ve Gross, 2008). Bunun yanında şifreleri diğer kişilerle paylaşmamak ve güvenli olmayan internet sitelerine girmemek bu tarz önlemler arasında yer almaktadır (Kozan ve Bulut- Özek, 2019). Zorbalıkla baş etme yollarından biri de eğitim temelli baş etmedir. Bunlar arasında okul temelli programlar oluşturmak (Ttofi ve Farrington, 2011), öğrencilere ve ailelere dönük bilgilendirici eğitimler vermek (İşçitürk & Turan, 2015) yer alabilir. Bir diğer baş etme yöntemi ise, sosyal destek almaktır. Bu destekler arasında aile (Takunaga, 2010), arkadaş ve öğretmen desteğinin (Aydın, 2020) bulunduğu söylenebilir. Başka bir baş etme yöntemi ise bireysel kaynakları kullanmaktır. Bunlar arasında rahatsız olduğunu belirtmek (Slonje vd., 2013), iletişimi sonlandırmak (Alyakut, 2017) ifade edilebilir. Bu yapıcı yöntemlerin yanı sıra siber zorbalıkla baş etmek için karşı saldırıya geçmek (Aydın, 2020) ve yaşam alanını daraltmak (Türkileri-İnselöz, 2012) gibi yapıcı olmayan yollarda yer almaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma ile siber zorbalık türlerini ve baş etme yollarını bütünleştirip sentezleyerek konuyla ilgili teorik çerçeveye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu meta-sentez çalışması ile siber zorbalığı azaltmaya yönelik baş etme programları oluşturulmasına katkı sunacağı söylenebilir. Bunun yanında bu çalışma hem siber zorbalık türlerini sınıflama açısından hem de siber zorbalıkla ilgili birçok baş etme yöntemini kapsadığından dolayı sahada çalışan uzmanlara faydalı olacağı söylenebilir. **Son olarak** araştırmacılara siber zorbalığa ilişkin yeni çalışmalar oluşturmasına destek sunacağı ifade edilebilir. Bu araştırma önemleri bağlamında bu çalışma ile siber zorbalığın türlerinin ve siber zorbalıkla baş etme yollarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Türkiye’de siber zorbalık türleri nelerdir?
2. Türkiye’de siber zorbalıkla baş etme yöntemleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada desen olarak meta-sentez modeli seçilmiştir. Meta-sentez, Bondas ve Hall’a (2007) göre konuyla ilişkili önceden yapılan çalışmaları birleştirip sentezlemeye yarayan bir modeldir. Walsh ve Downe (2005) göre meta-sentezin belirli aşamaları vardır. Bu aşamalar: çalışmanın çerçevesinin belirlenmesi ve problemin tanımlanması, çalışmanın kapsamına giren

araştırmaların bulunması, dahil olacak araştırmaya karar verilmesi, araştırmaların çalışmaya uygunluğunun değerlendirilmesi, araştırmaların isimlendirilmesi, karşılaştırılması ve kıyaslanması, çalışma çerçevesinde kodlamanın yapılması ve oluşturulan temaların bütünleştirilmesi ve sentezlenmesidir.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırma kapsamında Walsh ve Downe (2005) belirlediği ilk aşama olarak, araştırma problemi tanımlanmıştır. Bu adımdan sonra çalışma kapsamında anahtar kelimelerin belirlenip alanyazın taranması gerçekleştirilmiştir. Konuyla ilişkili Türkiye’de var olan çalışmalara ulaşmak için “siber zorbalık”, “sanal zorbalık”, “teknoloji zorbalığı”, “internet zorbalığı” anahtar kelimeleri kullanılarak TÜBİTAK, ULAKBİM, Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademi veri tabanlarından arama yapılmıştır. Anahtar kelimeler kullanılarak 320 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan 39 tanesi araştırma sorusuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan çalışmalar, bu araştırmanın ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu ölçütler; Araştırmanın Türkiye’de ve 2010 ile 2021 arasında yapılmış olması, örneklemin ortaöğretim veya üniversiteden seçilmiş olması, çalışmanın tam metnine ulaşılması ve son olarak da çalışmanın nitel veya karma desen olmasıdır. Bu çerçevede kriterlere uyan 10 araştırma olduğu belirlenmiştir. Bondas ve Hall’a (2007) göre meta-sentez çalışmasının yeterli olabilmesi için en az 10 çalışma olması gerekmektedir. Ayrıca Polat ve Ay’a (2016) göre meta- sentez çalışmaları için ilgili araştırmalar nitel olmalı veya karma desen ise, bu araştırmaların nitel kısımları değerlendirmeye alınmalıdır. Bu çerçevede bu araştırmanın sorularına direkt katkı sunacağı düşünülen nitel ve karma desenli çalışmalar seçilmiştir. Araştırmalarla ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 3’te (Ek 1.) sunulmuştur. Araştırmanın bir sonraki adımına geçilmiş ve ulaşılan kaynaklar (N1, N2... ) olarak isimlendirilmiştir. Bu aşamadan sonra verilerin analizi kısmına geçilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi kullanılarak kodlanmış, tema ve alt temalara ayrılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre içerik analizin dört aşaması vardır. Bunlar verilerin kodlanması, tema ve alt temaların belirlenmesi, bulguların oluşturulması ve bulguların yorumlanmasıdır. Bu adımlar dikkate alınarak analizi yapılmış ve yapılan analizler uzman görüşüne sunulularak düzenlemeler yapılmıştır. Dokümanlar 20 gün sonra tekrardan gözden geçirilmiş ve yeniden uzman görüşüne sunulularak gerekli düzenlemeler tekrardan yapılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Meta-sentez araştırmalarında araştırmacılar istatistik ve sayısal değerlerden çok ilgili araştırmaların bulgularını betimleye ve bu bulgularla ilişkili alıntılara güvenir (Polat ve Ay, 2016).

Meta-sentez araştırmalarında geçerlilik ve güvenilirlik için araştırmanın amacı, önemi, sorularının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında çalışmaya dahil edilecek çalışmaların seçilme ölçütleri açık bir şekilde belirtilmeli ve seçilen araştırmalarla ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmalıdır. Ayrıca birden çok araştırmacı kodlama sürecinde yer almalı ve aralarındaki kodlama tutarlılığı çalışmada sunulmalıdır. Bunlara ek olarak araştırma bulguları sunulurken alıntılara yer verilmelidir (Patton, 2014). Araştırma geçerlik ve güvenilirlik kapsamında belirlenen bu kriterlere uygun şekilde yürütölmüş ve ilgili bilgiler araştırmacılar tarafından sunulmuştur.

Verilerin içerik analizi sürecinde önce kodlar daha sonra bu kodlar çerçevesinde alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Bu süreç sonunda “Siber Zorbalık Türleri” ve “Siber Zorbalıkla Baş Etme Yöntemleri” olmak üzere iki tema belirlemişlerdir. Bu temalar çerçevesinde alt temalar oluşturulmuştur. Ayrıca yapılan kodlama ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Sonra çalışmanın raporlaştırma kısmına geçilmiş ve bulgular sunulurken katılımcılardan alıntılara yer verilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma çerçevesinde dahil edilen çalışmalar incelenmiş ve bunun sonucunda siber zorbalık türleri teması altında 9 alt tema oluşturulmuştur. Tema, alt temalarla ilgili bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Siber zorbalık türleri*

Siber Zorbalık Türleri Temasına İlişkin Alt Temalar	İlgili Çalışmalar
Siber taciz	N2, N3, N5, N6, N7, N8, N9, N10
Sahte kimlik	N2, N3, N4, N5, N6, N7, N10
Hile	N2, N3, N4, N5, N6, N10
Trolleme	N3, N4, N6, N7, N10
Yayma	N3, N4, N5, N6, N10
Sanal takip	N3, N6, N7, N10
Karalama	N3, N4, N6, N10
Dışlama	N5
Sanal linç	N10

Tablo 1’de göröldüğü üzere siber zorbalık türleri arasında siber taciz, yayma, sanal takip, dışlama, hile, sahte kimlik, sanal linç, karalama ve trolleme yer almaktadır. Siber zorbalık türlerine ilişkin bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır. Siber zorbalık türleri alt temasına ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Kız arkadaşımın farkında olmadığı bir sırada uygunsuz fotoğrafını çektim. Belli bir süre sonra kendisinden bir talebim oldu, olumsuz cevap alınca bu fotoğrafı herkese yayarım diye tehdit ettim (N3).*

*Sahte hesaplar üzerinden benimle ilgili çok özel bir bilgi paylaşıldı (N3).*

*Onlarla ilgili yalan yanlış bilgiler yaydım, arkadaşları ile konuştum, dedikodularını yaptım, dalga geçtim (N3).*

*Konserde arkadaşlarımın fotoğraflarını çektim, resimlerin üzerinde oynadım, Facebook'ta yayınladım (N4).*

*İnternet ortamında toplu konuşmalarda, saça, tipe göre birbirimize lakap takarız. Mesela bir arkadaşım 'fitil kafalı' diyorum (N4).*

*Messenger da bir arkadaşımın gizli sorusunu biliyordum. Onu değiştirdim. O arkadaşım da Messenger'a giremedi (N4).*

*Fotoşopla arkadaşlarımın resmini değiştiriyorum. Daha sonra dalga geçici yorumlar yapıyorum (N4).*

*Chat ve online oyunların oynandığı odalardan atıldım, beni aralarına almadılar (N5).*

*Arkadaşım fotoğrafımı izinsiz bir şekilde paylaşmış iftira attılar ve bunu görüp benimle dalga geçenler oldu (N5).*

*Sevmediğim arkadaşlarımdan mesaj geliyor. Onların hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda beni tehdit ediyorlar (N5).*

*Telefon numaram paylaşılıp tanımadığım insanlardan uygunsuz içerikli aramalar ve mesajlar aldım (N5).*

*Bizim ilişkimizi öğrendikten sonra sahte hesaplardan beni rahatsız etmeye başladı. Bana attığı her mesaj için yeni bir hesap açıyordu. Attığı mesajlarda fiziksel görünüşümle kendince dalga geçiyordu (N7).*

*Instagram'dan farklı hesaplardan takip etmeye devam etti (N7).*

*Her şeyin sıradan olduğu bir gün Instagram'dan bir erkekten mesaj geldi 'yeni hesap mı açtın? Konuşmaya buradan mı devam edeceğiz?' mesaj atan kişiyi tanımiyordum ve daha önce de hiçbir konuşmuşluğumuz yoktu (N7).*

*Hesap tamamen benim şahsi resimlerimden oluşuyordu, vesikalık fotoğrafım bile post olarak atılmıştı. Oturduğum şehir, mesleğim, memleketim her şeyi biliyor ve bunları hesabında paylaşmıştı. Elinde üç yıl öncesine ait olan tesettüre girmeden önceki fotoğrafım bile vardı, hesabında bu resmimi de paylaşmış. Benim hakkımda her şeye hâkimdi çok gerçekçi bir profildi, kendi hesabımdan daha gerçekçi duruyordu (N7).*

*Gerçek hayatta cesaret edemedikleri ancak burada kendilerini saklayarak başkasına yapıyorlar (N10).*

Bu araştırma çerçevesinde ele alınan çalışmaların incelenmesi sonucunda siber zorbalıkla baş etme yöntemleri temasıyla ilişkili 6 alt tema bulunmuştur. Ayrıca bu alt temalarla ilişkili alt temalarda bulunmuştur. Tema, alt temalar ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Siber zorbalıkla baş etme yöntemleri*

<b>Siber Zorbalıkla Baş Etmeye İlişkin Temalar ve Alt Temalar</b>	<b>İlgili Çalışmalar</b>
<b>Güvenli İnternet Temasına İlişkin Alt Temalar</b>	
Güvenli internet paketleri kullanma	N1, N2, N3
Engelleme	N2, N3, N9
Profili gizli tutma	N2, N3, N9
Parolaları güncelleme ve paylaşmama	N2
Kötüye kullanımı bildirme	N9
<b>Hukuki Yollar Temasına İlişkin Alt Temalar</b>	

Yasal mercilere başvurma	N1, N2, N3, N5, N6, N7, N8, N9
Hak ve sorumlulukları bilme	N1, N6
<b>Destek Kaynakları Temasına İlişkin Alt Temalar</b>	
Aile desteği	N5, N6, N7
Akran desteği	N7, N9
Öğretmen desteği	N5, N9
Diğer kişilerin desteği	N8
Psikolojik destek	N8
<b>Eğitim Temasına İlişkin Alt Temalar</b>	
Öğrencilere ve ailelere eğitimler verme	N1, N3, N5, N6, N8
Medya derslerinin müfredata koyma	N3, N6
Okul aile işbirliği	N6
<b>Bireysel Kaynaklar Temasına İlişkin Alt Temalar</b>	
İletişimi sonlandırma	N2, N3, N8, N9
Teknolojiyi bilinçli kullanma	N3, N5, N7, N8
Sorunla yüzleşme	N7, N8, N9
Rahatsız olduğunu belirtme	N7, N8
Sakinliğini koruma	N7
<b>Yapıcı Olmayan Yollar Temasına İlişkin Alt Temalar</b>	
Görmezden gelme/ Engellememe	N2, N7, N8, N9
Yaşam alanını daraltma	N7, N8, N9
Karşı saldırıya geçme	N8, N9
Çözümün olmaması	N8

Tablo 2’de görüldüğü üzere siber zorbalık baş etme yöntemleri arasında güvenli internet, hukuki yollar, destek kaynakları, eğitim, bireysel kaynaklar ve yapıcı olmayan yollar teması yer almaktadır. Bunun yanında güvenli internet temasına ilişkin alt temalar güvenli internet paketleri kullanma, engelleme, profili gizli tutma, parolaları güncelleme ve paylaşmama, kötüye kullanımı bildirmediir. Hukuki yollar temasına ilişkin alt temalar yasal mercilere başvurma ve hak ve sorumlulukları bilmedir. Destek kaynakları temasına ilişkin alt temalar aile desteği, akran desteği, öğretmen desteği, diğer kişilerin desteği ve psikolojik destektir. Eğitim alt temasına ilişkin alt temalar öğrencilere ve ailelere eğitimler verme, medya derslerinin müfredata koyma ve okul aile işbirliği yapmadır. Bireysel kaynaklar temasına ilişkin alt temalar iletişimi sonlandırma, teknolojiyi bilinçli kullanma, sorunla yüzleşme, rahatsız olduğunu belirtme ve sakinliğini korumadır. Yapıcı olmayan yollar teması temasına ilişkin alt temalar görmezden gelme/ engellememe, yaşam alanını daraltma, karşı saldırıya geçme ve çözümün olmamasıdır. Bu temalara ilişkin bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Siber zorbalıkla baş etme yöntemlerinden güvenli internet temasına ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Engellenebilir numara (N1).*



*İnternet üzerinden olduğu zaman güvenli internet paketlerinden yararlanılabilir (N1).*

*Hesapların herkese açılmamalı (N3).*

*Olumsuz davranışta bulunan kişilerin engellenmeli (N3).*

*Çocuklarının internet kullanımını denetlemeli hatta interneti engelleyen şifreler kullanmalıdırlar (N5).*

*Belirli sayfalara erişimin kısıtlanması gerekir (N6).*

*Hesapları engelledim (N7).*

*Anında o kişiyi siliyorum (N8).*

*Şifremi değiştiririm (N8).*

Siber zorbalıkla baş etme yöntemlerinden hukuki yollar temasına ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Mesela telefon üzerinden rahatsız edildiği zaman polise gidilebilir (N1).*

*En başta insanların haklarını bilmeliler ne önlemler alabileceklerini bilmeleri lazım (N1).*

*Olumsuz davranışta bulunan kişilerin şikâyet edilmeli (N3).*

*Öğrencilerin tamamı konuyla ilgili yasal mevzuatı bilmediklerini fakat siber zorba davranış sergileyenler için gerekli düzenlemeler ve yaptırımların olması gereklidir (N3).*

*Gerektiğinde ilgili yerlere şikâyetlerde bulunmalıdırlar (N5).*

*İnsanları kendilerini ve haklarını nasıl savunacakları konusunda bilgilendirmek gerekli (N6).*

*Öğrencilere siber zorbalığa karşı yapılacak hukuki yaptırımlardan bahsedilmesi iyi olabilir (N6).*

*Savcılığa gidip şikâyetçi olduk (N7).*

Siber zorbalıkla baş etme yöntemlerinden destek kaynakları temasına ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Ablamla paylaştım, arkadaşlarıma beni rahatsız eden kişilerin hesaplarını attım onların da engellemesini istedim. Babamla paylaşmadım ileri bir duruma giderse paylaşırım diye düşündüm (N7).*

*Psikoloğa götürmeli (N8).*

*Psikolojik destek verilmeli (N8).*

Siber zorbalıkla baş etme yöntemlerinden eğitim temasına ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Okullarda bilgi amaçlı seminerler verilebilir. Ailelerle de bu konuda eğitilmeliler (N1).*

*Çocukların eğitilmesi ve bilinçlendirilmeli, çeşitli eğitim ve seminerler verilmeli (N3).*

*Medya ile ilgili dersler konulmalı (N3).*

*Öğretmenler seminerler düzenleyip öğrencilere internet kullanımı ile ilgili bilgiler vermelidir. Öğretmenler bu konuda aktif olmalı ve öğrencileri aydınlatıp onları yönlendirmelidir (N5).*

*Seminerlerin fazlasıyla yararlı ve etkili olduğunu düşünüyorum (N6).*

*Okul yönetimi aile ile birlikte hareket ederek öğrencilerin sosyal medyaya ilgili erişimiyle ilgili kararlar alabilmelidir (N6).*

*Öğrencilere eğitim seminerleri düzenlemeli, aile eğitimler verilebilir (N8).*

Siber zorbalıkla baş etme yöntemlerinden bireysel kaynaklar temasına ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Bireyler bilgisayarı ve interneti kullanırken dikkatli olmalı, duyarlı olmalı (N5).*

*Bilgisayarda fazla zaman geçirmemek için başka aktivitelere yönelmeli ve olabildiğince bilinçli davranmalıdır (N5).*

*Asla korktuğunu karşı tarafa belli etmesin, korkmak yok! İstemediğini mutlaka belli etsin, arkanızda insanlar olduğunu mutlaka bilsin (N7).*

*Güçlü olmaları ve mücadele etmelerini önerebilirim. Hiç kimsenin kendini acındırarak üzerlerinde hâkimiyet kurmasına izin vermesinler (N7).*

*Rahatsız olduğumuzu karşı tarafa belli etmemiz. Sosyal medyayı doğru kullanırsak eğer bu tarz insanlara denk gelme oranımızın büyük ölçüde düşeceğine inanıyorum (N7).*

*Onlarla konuşurum. Onlara bunun doğru olmadığını söyledim (N8).*

*Açıkça rahatsız olduğumu söylerim (N8).*

*Her şeyden önce uyarmak daha önemlidir (N8).*

*Güvenli olmayan sitelere girilmemeli, internete bağımlı olunmamalı (N8).*

Siber zorbalıkla baş etme yöntemlerinden yapıcı olmayan yollar temasına ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Bir şey yapabileceğini düşünmüyorum. Yapmak isteyen zaten yapar (N5).*

*Whatsapp, Instagram, Twitter'daki resimlerimi kaldırdım. Uzun süre paylaşım yapmadım (N7).*

*Okulda aynı ortamda bulunmamak için derslere gitmedim (N7).*

*Aynısını yaparım (N8).*

*Görmezden gelirim, Aldırmam (N8).*

*En iyisi internete girmemek (N8).*

*Çözümü yok, durdurulamaz (N8).*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de yapılan nitel ve karma desenli çalışmaların sentezlenmesi sonucunda siber zorbalık türlerinin 9 kategoride yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar siber taciz, yayma, sanal takip, dışlama, hile, sahte kimlik, sanal linç, karalama ve trollemedir. Alanyazında yapılan sınıflamalara bakıldığında Willard (2006) siber zorbalık türlerini yedi kategori olarak belirlemiştir. Bunlar; kızdırma, sanal takip, siber taciz, karalama, dışlama, yayma ve gerçeği gizlemedir. Bunun dışında da birçok sınıflama olduğu görülmektedir. Başka bir sınıflamada Fluck (2018) dört tür siber zorbalık belirlemiştir. Bunlar taciz, hile, dışlama ve karalamadır. Ayrıca Osuwan ve Songkram (2019) ise kızdırma, kişiliği gizleme, sosyal zorbalık, taciz ve hile olmak üzere beş tür siber zorbalık sınıflaması yapmışlardır. Bu sınıflamalar dışında siber zorbalığı geniş kapsamlı olarak sınıflayan çalışmalarda alanyazında yer aldığı görülmektedir. Bunlar arasında Husna ve Tentama (2020) siber zorbalık türlerini taciz, karalama, kızdırma, kişiliğini gizleme, gerçeği gizleme, anonim olmak, hile ve sanal takip olmak üzere 8 kategoride sınıflamışlardır. Başka geniş sınıflama ise Yang, Lin ve Chen (2014) tarafından yapılmıştır. Yapılan sınıflamada siber zorbalık türleri rahatsız etmek, karalama, kimliğini gizleme, dışlama, yayma, tehdit etme,

kızdırma, cinsel taciz ve hile olmak üzere 9 kategori olarak yer almıştır. Türkiye’de yapılan siber zorbalık türleri sınıflamasında ise Çetin, Yaman ve Peker (2011) siber sözlü zorbalık, siber sahtecilik ve kimliğini gizleme olarak sınıflamışlardır. Ayrıca Ayas ve Horzum (2012) sınıflamasında sanal taciz, sanal engelleme, zarar verme ve sanal ortamda söylenti çıkarma yer aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sınıflamasıyla benzer sınıflamalar olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışma siber zorbalık türlerinin geniş kapsamda sınıflamasından dolayı birçok sınıflamadan farklılaşmaktadır. Bu farklılığın yürütülen çalışmanın deseninden kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü meta-sentez çalışması birçok çalışmayı bütünleştirmeyi amaçladığından dolayı siber zorbalık ile ilgili pek çok çalışmaya ulaşılarak farklı bakış açılarını ortaya çıkarmasından kaynaklı olabilir. Bunun yanında siber zorbalığın farklı yönlerine dikkat çeken ve siber zorbalığı geniş olarak tanımlama ihtiyacından dolayı siber zorbalık türlerinin farklı ve kapsayıcı olarak sınıflamasını ortaya çıktığı söylenebilir. Son olarak sanal linç ve dışlanma yalnızca bir çalışmada yer almaktadır. Bu farklılığın araştırmaya katılan bireylerin sanal alemde dışlanmanın ve sanal alemde uğranılan lincin daha çok bir grup tarafından sergilendiği için siber zorbalığın bir türü olarak düşünmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmanın başka bir bulgusuna göre siber zorbalıkla baş etme yöntemleri güvenli internet, hukuki yollar, destek kaynakları, eğitim, bireysel kaynaklar ve yapıcı olmayan yollar olarak 6 kategori olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında siber zorbalıkla baş etme yöntemlerini ele alan çalışmalara bakıldığında eğitim temelli baş etme yollarının yer aldığı görülmektedir. Nitekim alan yazında siber zorbalığı azaltmaya yönelik birçok eğitsel temelli programlar geliştirildiği görülmektedir (Merrell vd., 2008; Pearce vd., 2011; Paul vd., 2012); Gradinger vd.,2015). Bu yöntem dışında bireylerin siber zorbalıkla baş etme yöntemi olarak yakın çevresinden destek alması da siber zorbalıkla baş etme yöntemi olarak başvurulduğu görülmektedir (Pearce vd. 2011; Aboujaoude vd., 2015; Cassidy ve Jackson, 2012). Ayrıca siber zorbalığa karşı hukuki yolların kullanılması da bir baş etme yöntemi olarak yer aldığı görülmektedir (Feinberg ve Robey, 2009; Şahin vd., 2010). Alanyazında bireylerin siber zorbalıkla baş etme yolları olarak kullandığı bu yöntemlerin yanı sıra güvenli internet baş etme yöntemini (Juvoven ve Gross, 2008; Kozan ve Bulut-Özek, 2019) ve bireysel kaynaklarını (Feinberg ve Robey, 2009; Parris, 2014) da yer aldığı görülmektedir. Olumlu olarak değerlendirilebilecek bu yöntemlerin aksine engellememe, önemsememe, karşı saldırıya geçme gibi bireylerin kullandığı yararlı olmayan baş etme yöntemleri de olduğu görülmektedir (Wachs vd., 2012; Aydın ve Seferoğlu, 2020). Alanyazın ele alındığında bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel baş etme yöntemleri yer aldığı görülmektedir. Bu çalışma siber zorbalıkla baş etme yöntemlerini geniş kapsamda sınıflamasından dolayı birçok sınıflamadan farklılaşmaktadır. Çünkü bu çalışmanın deseni birçok çalışmayı sentezlemeyi amaçladığından dolayı farklı baş etme yöntemlerini bütünleştirebilmektedir.

Siber zorbalığın türlerini tanımlama ve siber zorbalıkla baş etme yöntemlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonuçları çerçevesinde siber zorbalık türlerini ve siber zorbalıkla baş etme yöntemlerinin ölçmeye yönelik ölçek geliştirilebilir. Ayrıca araştırmacılar siber zorbalık türlerini sınıflayan bu çalışmanın dışında başka siber zorbalık türlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yaparak teorik çerçeveye katkı sunabilir. Bunun yanında alanda çalışan uzmanlar siber zorbalıkla baş etmeye yönelik bu çalışmanın bulgularını dikkate alarak müdahale programları oluşturabilir. Bunlara ek olarak, bu çalışma sadece öğrencilerin görüşlerini meta-sentez yoluyla ele almıştır. Eğitim kademesi dışında olan gençler veya yetişkinlerin uğradıkları siber zorbalığın ortaya konulması araştırmacılara önerilebilir. Son olarak bu çalışma siber zorbalığın türleri ve baş etme yöntemlerini sentezleme ile sınırlandırılmıştır. Bu sebeple siber zorbalığın diğer bileşenlerini kapsayan bir meta-sentez çalışmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

## KAYNAKÇA

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. *The Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- \*Aydın, F., & Seferoğlu, S. S. (2020). Üniversite öğrencilerinin sanal zorbalıkla baş etme stratejileri üzerine bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (2), 579-594
- \*Alyakut, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık hakkında görüşleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 349-363*. <https://doi.org/10.21733/ibad.370198>
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2012). On being cyber bully and victim among primary school students. *Elementary Education Online, 11*(2), 369-380.
- Bondas, T., & Hall, E. O. (2007). A decade of metasynthesis research in health sciences: A meta-method study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 2*(2), 101-113. <https://doi.org/10.1080/17482620701251684>
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). 'Under the radar': Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International, 33*(5), 520-532. <https://doi.org/10.1177/0143034312445245>
- Chadwick, S. (2014). *Impacts of cyberbullying, building social and emotional resilience in schools*. Springer Science & Business Media.
- Çetin, B., Yaman, E., & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers & Education, 57*(4), 2261-2271. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.014>
- \*Dinç, E. S. (2020). Sosyal medya ortamlarında siber zorbalık: lise öğrencilerinin siber zorbalık deneyimlerinin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 4*(1), 24-39
- Feinberg, T., & Robey, N. (2009). Cyberbullying: Intervention and prevention strategies. *National Association of School Psychologists, 38*(4), 22-24.
- Fluck, J. (2018). Investigating the comparability of two multi-item-scales for cyber bullying measurement. *International Journal of Environmental Research And Public Health, 15*(11), 2356. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112356>
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence, 14*(1), 87–110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- Hazelwood, S. D., & Koon-Magnin, S. (2013). Cyber stalking and cyber harassment legislation in the United States: A qualitative analysis. *International Journal of Cyber Criminology, 7*(2), 155-168.
- Husna, M., & Tentama, F. (2020). Validity and Reliability Analysis of the Cyberbullying Scale. *American Academic Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences, 71*(1), 20-33.
- \*İşçitürk, G.B., & Turan, E. Z. (2015). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies, 3* (1), 60-68.
- Juvoven, J., & Gross, E. F. (2008). Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health, 78* (9), 496–505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- \*Karabatak, S., Namli, A., & Karabatak, M. (2018). *Perceptions of high school students regarding cyberbullying and precautions on coping with cyberbullying*. 6th International Symposium on Digital Forensic and Security (ISDFS). 1-6

- \*Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50 (3), 223-234. <https://doi.org/10.1080/00131880802309333>
- Liu, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australian Journal of Educational Technology*, 3(4), 435- 454.
- Merrell, K.W., Gueldner, B. A., Ross, S.W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26 – 42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Osuwan, H., & Songkram, N. (2019). A confirmatory factor analysis of cyberbullying behaviors among lower secondary school students in Thailand. *Human Behavior, Development and Society*, 20(4), 92-101.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284-306. <https://doi.org/10.1177/0044118X11398881>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. USA: Sage.
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Stacey, W., & Sarah, F.(2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 21 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.1.1>
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 492-504. <https://doi.org/10.1177/0143034312445243>
- Rafferty, R., & Vander Ven, T. (2014). I hate everything about you: A qualitative examination of cyberbullying and on-line aggression in a college sample. *Deviant Behavior*, 35(5), 364-377. <https://doi.org/10.1080/01639625.2013.849171>
- Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2012). Stalking in the twilight zone: Extent of cyberstalking victimization and offending among college students. *Deviant Behavior*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1080/01639625.2010.538364>
- Seto, K. W. (2002). How should legislation deal with children as victims and perpetrators of cyberstalking? *Cardozo Women's Law Journal*, 9, 67-72.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- \*Şahin, M., Sarı, S. V., Özer, Ö., & ER, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 257-270.
- Wachs, S., Wolf, K. D., & Pan, C. C. (2012). Cybergrooming: risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 628-633.



- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (2), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- \*Yaman, E. & Peker, A. (2012). The perceptions of adolescents about cyberbullying and cybervictimization. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11 (3), 819-833.
- Yang, S. C., Lin, C. Y., & Chen, A. S. (2014). A study of Taiwanese teens' traditional and cyberbullying behaviors. *Journal of Educational Computing Research*, 50(4), 525-552. <https://doi.org/10.2190/ec.50.4.e>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, J. K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- \*Yıldız, B., & Demir, F. (2021). Siber zorbalık üzerine nitel bir araştırma. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 1(1), 63-820.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tudkuea, T., & Laeheem, K. (2014). Development of indicators of cyberbullying among youths in Songkhla province. *Asian Social Science*, 10(4), 74-80. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n14p74>
- \* Türkileri-İnselöz, N. (2012). *Ergenlerde sanal zorbalık: nedenlerine ilişkin algılar, duygular tepkiler ve baş etme yöntemleri ile zorbalık statüleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

When the literature on cyberbullying is examined, it is seen that there are many different definitions. Ybarra and Mitchell (2004) defined cyberbullying as aggressive behaviors that are intentionally carried out to individuals in the virtual world. Li (2008), on the other hand, defined cyberbullying as the aggression carried out by individuals using smart phones, internet networks and other communication networks. Besides, Smith et al. (2008) defined cyberbullying as the deliberate, repetitive and hostile behavior of individuals or groups towards other people or groups through technological tools. When the definitions are examined, it is seen that the use of virtual communication ways is a common category. As a matter of fact, this situation, which distinguishes cyberbullying from other types of bullying, has led to the need for a different classification of cyberbullying (Slonje et al., 2013). The most well-known among these classifications is Willard's (2006) classification. In this classification, the researcher determined the types of cyberbullying as seven categories. These; flaming, cyberstalking, cyber harassment, denigration, exclusion, outing and masquerade.

As a result, it is thought that this study will contribute to the theoretical framework on the subject by integrating and synthesizing the types of cyberbullying and ways of coping. At the same time, it can be said that this meta-synthesis study will contribute to the creation of coping programs to reduce cyberbullying. In addition, it can be said that this study will be beneficial for experts working in the field, both in terms of classifying the types of cyberbullying and because it includes many coping methods related to cyberbullying. Finally, it can be stated that it will support researchers in creating new studies on cyberbullying. In the context of this research importance, this study aims to examine the types of cyberbullying and the ways of coping with cyberbullying.

**Method**

In this study, the meta-synthesis model was chosen as the design. According to Bondas and Hall (2007), meta-synthesis is a model for combining and synthesizing previous studies on the subject.

**Results**

As a result of the analysis, themes and sub-themes related to cyberbullying types and methods of coping with cyberbullying were reached. Their themes related to the types of cyberbullying are cyber harassment, dissemination, cyberstalking, exclusion, cheating, false identity, cyberlynching, defamation and trolling. Themes for coping with cyberbullying include safe internet, legal ways, support resources, education, individual resources, and unhealthy

strategies. The obtained results were discussed within the framework of the literature and suggestions were made.

### **Discussion & Conclusion**

As a result of synthesizing the qualitative and mixed studies conducted in Turkey, it was concluded that the types of cyberbullying are in 9 categories. These are cyber harassment, dissemination, cyberstalking, exclusion, cheating, false identity, cyberlynching, defamation and trolling. Looking at the classifications made in the literature, Willard (2006) determined the types of cyberbullying as seven categories. These; flaming, cyberstalking, harassment, denigration, exclusion, outing and masquerade. Apart from this, it is seen that there are many classifications. In another classification, Fluck (2018) identified four types of cyberbullying. These are harassment, cheating, exclusion and defamation. When the studies are examined, it is seen that there are similar classifications with the classification of this study. However, this study differs from many classifications due to the wide classification of cyberbullying types. It can be thought that this difference is due to the design of the study carried out. Because the meta-synthesis study aims to integrate many studies, it can be said that it includes many types of cyberbullying. Finally, it can be said that the classification of cyberbullying types as different and inclusive has emerged due to the need to draw attention to different aspects of cyberbullying and to define cyberbullying broadly.

## Ek 1

## Tablo 3

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara ait bilgiler

No	N	Araştırmacılar	Tarih Türü Deseni	Eğitim Kademesi	İçerik	Veri Toplama Yöntemi	Veri Analiz Yöntemi	Kategoriler
N1	12	Gökçe Becit İŞÇİTÜK, Emine Zehra TURAN	2015 Makale Nitel	Üniversite	Üniversite öğrencilerini n siber zorbalığa ilişkin görüşleri	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Siber zorbalıkla baş etmeye yönelik görüşler.
N2	20	Mehmet BOZAN, Müzeyyen Bulut ÖZERK	2019 Makale Karma	Üniversite	Üniversite öğrencilerini n siber zorbalığa ilişkin görüşleri	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Siber zorbalığının türlerine ilişkin görüşleri SZ baş etmeye yönelik görüşler
N3	10	Ömür ALYAKUT	2017 Makale Nitel	Üniversite	Üniversite öğrencilerini n siber zorbalığa ilişkin görüşleri	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Siber zorbalığının türlerine ilişkin görüşleri Siber zorbalıkla baş etmeye yönelik görüşler
N4	14	Erkan YAMAN, Adem PEKER	2012 Makale Nitel	Lise	Ergenlerin Siber zorbalığa ilişkin algıları	Yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Siber zorbalığının türlerine ilişkin görüşleri,
N5	12	Mustafa ŞAHİN, Serkan Volkan SARI, Ömer ÖZER, Serhan Hatip ER	2010 Makale Nitel	Lise	Lise öğrencilerini n siber zorbalığa ilişkin görüşleri	Yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Siber zorbalığının türlerine ilişkin görüşleri Siber zorbalıkla baş etmeye yönelik görüşler
N6	11	Elzem Seren DİNÇ	2020 Makale Nitel	Lise	Lise öğrencilerini n siber zorbalık deneyimlerinin incelenmesi	Yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Siber zorbalığının türlerine ilişkin görüşleri, Siber zorbalıkla baş etmeye yönelik görüşler
N7	6	Betül YILDIZIÇ Ferhat DEMİR	2021 Makale Nitel	Üniversite	Siber zorbalığa ilişkin görüşler	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Siber zorbalığının türleri Siber zorbalıkla baş etmeye yönelik görüşler
N8	80	Nilgün TÜRKİLERİ	2021 Tez Karma	Lise	Ergenlerin siber zorbalığa ilişkin görüşler	Açık uçlu sorular	İçerik analizi	Siber zorbalıkla baş etmeye yönelik görüşler
N9	112	Furkan AYDIN Süleyman Sadi SEFEROĞLU	2020 Makale Nitel	Üniversite	Üniversite öğrencilerini n siber zorbalıkla baş etme stratejileri	Örnek olay formu	İçerik analizi	Siber zorbalıkla baş etmeye yönelik görüşler
N10	67	Songül KARABATAK Aysel NAMLI Murat KARABATAK	2018 Bildiri Nitel	Lise	Lise öğrencilerini n siber zorbalığa ilişkin algıları	Yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Siber zorbalığının türlerine ilişkin görüşleri

# Ortaöğretime Devam Eden Ergenlerde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Investigation of School Alienation in terms of Various Variables in Adolescents Attending High School

Mehmet Sıddık VANGÖLÜ<sup>[1]</sup> Gaye Zeynep ÇENESİZ<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 17 Ağustos 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 13 Ekim 2022

Okula yabancılaşma, öğrencilerin öğrenme sürecinden uzaklaşmaları ve okulda dahil oldukları sosyal grup ve aktivitelerden kendilerini soyutlama sürecini tanımlayan güncel bir problemdir. Bu çalışmada ergenlerde okula yabancılaşmanın cinsiyet, göç deneyimi, okula dair güvenlik algısı, devam edilen sınıf düzeyi, akademik başarı seviyesi, anne-baba eğitim durumu, ekonomik durum ve devam edilen okul türü değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 238 erkek, 318 kadın olmak üzere 556 ergen ile yürütülmüştür. Veriler t-testi, tek yönlü ANOVA analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre sınıf düzeyi, eğitim görülen okul türü, başarı ve okul güvenlik algısının okula yabancılaşmayı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne-baba eğitim durumu, göç yaşantısı, ekonomik durum ve cinsiyet değişkelerinin okula yabancılaşma düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda okulda güvenli bir iklimin oluşturulması, öğrenciler arasında uyum ve tanışma programlarının gerçekleştirilmesi, öğrencilerin eğitim sürecine aktif bir şekilde dahil edilerek başarı duygusunun hissettirilmesi gibi faaliyetlerin okula yabancılaşma için önleyici olabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** okula yabancılaşma, ergen, okul, göç

Received Date: 17 August 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 13 October 2022

School alienation is a current problem that defines the process of students moving away from the learning process and isolating themselves from the social groups and activities they are involved in at school. The present study was aimed to examine adolescents' alienation from school in terms of gender, migration experience, perception of school security, grade level, academic achievement level, education level of parents, economic status and type of school attended. The study was conducted with 556 adolescents, 238 males and 318 females. The data were analyzed by t-test, one-way ANOVA analysis and multiple linear regression analysis. According to the findings of the study grade level, type of school, achievement level and school security perception significantly predicted alienation from school. It was found that the parents' educational status, immigration experience, economic status and gender did not cause a significant difference on the level of alienation from school. In line with these findings, activities such as creating a safe climate at school, carrying out adaptation programs among students, and making students feel the sense of success by being actively involved in the education process can be preventive for alienation from school.

**Keywords:** school alienation, adolescent, school, migration

**Atıf Cite** Vangölü, M. S., & Çenesiz, Z. G. (2022). Ortaöğretime devam eden ergenlerde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 529-548. <https://doi.org/10.47793/hp.1163342>

\* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>[1]</sup> Dr. | Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Van | Türkiye | ORCID: 0000-0002-8312-9795 | mehmetvngl\_13l@hotmail.com

<sup>[2]</sup> Dr. Öğr. Üyesi | Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi | Edebiyat Fakültesi | Psikoloji | Van | Türkiye | ORCID: 0000-0003-2835-9851

## GİRİŞ

Bireyin özü, sosyal ve doğal ortamı ile kopukluk yaşaması (Tolan, 1981), bir kişiden ya da bir şeyden uzaklaşması (Aydoğan, 2015) olarak kavramsallaştırılan yabancılaşma olgusu bireyin sürekli karşılaşılabileceği psikolojik durumlardandır (Şimşek ve Ataş-Akdemir, 2015). Anlam olarak negatif bir intibah uyandırır da yabancılaşma kavramı kişinin kendisi olmasına engel olan veya kendisi ile özü arasına giren mesafe olarak ifade edilebilir (Tekin, 2010). Yabancılaşma süreci boyunca kişi, kendi yaptıklarının öznesi pozisyonundan çıkıp nesneleşerek makine, kurum, medya gibi nesne ve ötekilerin kontrolüne girmektedir (Erjem, 2005). Bu tanımlamalara göre yabancılaşma, insanın özü veya diğeri ile ilişkisinin bozulması durumu şeklinde tanımlanabilir.

Eğitim, yabancılaşmadan etkilenen disiplinlerden biridir (Tezcan, 1985). Eğitimde yabancılaşma okulda öğrencinin ait olma ve okula bağlılık duygusunun yetersizliği olarak tanımlanabilmektedir (Schulz, 2011). Okula yabancılaşma, yabancılaşmanın eğitim ortamında oluşturduğu etkinin ürettiği kavramlardandır. Okula yabancılaşma; öğrencilerin öğrenme sürecinden uzaklaşmaları (Brown vd., 2003), dahil olmaları gereken sosyal gruptan veya aktivitelerden kendilerini izole etmeleridir (Mann, 2001). Okula yabancılaşma Mau (1992) ve Newman (1981) tarafından dört alt boyut olarak incelenmiştir. Bu alt boyutlar güçsüzlük boyutu, anlamsızlık boyutu, kuralsızlık boyutu ve sosyal uzaklık boyutu olarak ifade edilmiştir. Okulda *güçsüzlük*, hedef sahibi öğrencilerin sahip oldukları bu hedeflerine ulaşabileceklerine dair inanç eksikliğini ifade eder (Mau, 1992). Öğrencilerde okulda işlenen derslerin günlük hayatla bir bağının olmadığına dair algı ve inanç *anlamsızlık* (Brown vd., 2003), okul yöneticileri tarafından kendileri adına alınan kararların öğrenciler tarafından kabul edilmemesi durumu *kuralsızlık* iken öğrencinin bir arkadaşlık ortamına katılmaması ve bu ortamlara dahil olmaktan kaçınması durumu da sosyal uzaklık olarak tanımlanmaktadır (Seeman, 1959).

Yabancılaşma duygusu yaşayan öğrencinin davranışları diğerlerinden farklıdır. Okul ortamında yabancılaşma yaşayan öğrenciler; sınıfta huzursuzluk çıkarma, okuldan uzaklaşarak devamsızlık yapma, verilen ödevleri yapmama, dersten kaçma, şiddet içeren davranışlar ve diğerlerinden uzaklaşma gibi davranışlar sergilemektedirler (Schulz, 2011). Bu davranışlar öğrencilerin okul ortamındaki sosyal ve akademik tecrübeleri sonucunda ortaya çıkan tepkilerdir. Bundan dolayı okul, gelişim aşamasında olan pozitif bir kendilik algısı ve başarı duygusunu yaşamak isteyen birtakım öğrenciler açısından başarısızlık ve hayal kırıklığı gibi faktörlerin meydana geldiği zararlı bir ortama dönüşebilmektedir (Kumari ve Kumar, 2017). Sonuç olarak okullar ve okul personeli birtakım nedenlerle öğrencilerin yabancılaşmasına ve akademik olarak başarısız olmalarına sebep olabilir (Goodwin, 2000). Bu nedenler yetersiz ve uygun olmayan müfredat, etkili olmayan öğretim metodları, düşük kendilik algısı, okul kültürünün başarısız olması gibi faktörlerdir. Alanyazın incelendiğinde ailede farklı dillerin konuşulması (Katıtaş,

2012), düşük kendilik algısı (Çoşkun ve Altay, 2009), sosyal beceri yetersizliği (Özsarı, 2015), devam edilen okul türü (Gedik, 2014), akademik başarının düşüklüğü (Hascher ve Haganauer, 2010), düzenli fiziksel etkinlik eksikliği (Özdemir, 2011), yoksulluk ve kalabalık sınıfların (Uzun, 2006) öğrencilerde okula yabancılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Okula yabancılaşmaya maruz kalan öğrenciler okul ortamını anlamsız ve kendi görüşlerinin değersiz olarak görüldüğünün yanı sıra okulu sıkıcı ve kurallara uyulmayan bir ortam olarak algılamaktadır (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003). Bundan dolayı öğrenciler okuldan uzaklaşarak okulu terk etmekte ya da öğrencilerin okul ortamındaki sosyal ve akademik faaliyetlere katılımları düşmektedir. Yabancılaşma yaşayan kişilerin depresyon, umutsuzluk, anlamsızlık, stres ve kaygı gibi psikolojik sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (Yakut, 2016). Yapılan çalışmalar da yabancılaşmanın yalnızlık, depresyon ve öfke gibi sorunlar ile ilişkisini göstermektedir (Çelik, 2005; Duru, 1995; Eunsook, 2007). Benzer şekilde yapılan çalışmalarda öğrencilerin okula yabancılaşma sürecini tetikleyen diğer bir faktörün de göç olgusu olduğu görülmektedir (Örücü vd., 2022). Göçe maruz kalan veya göç ile yer değiştiren insanlar taşındıkları sosyal ortamda yalnız kalabilir ve yabancılaşabilirler.

İçinde bulunulan fiziksel, sosyal ve kültürel çevre insanın gelişimi için önemlidir ve bu çevrenin değişimi bireyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Bu çevresel değişikliklerden biri de göçtür (Gün ve Bayraktar, 2008). Göç, bireylerin sahip oldukları ekonomik ve sosyo-kültürel yapıdan ayrılmak zorunda kalarak yeni bir sosyo-kültürel yapıya doğru yer değiştirmesidir (Toros, 2008). Göç özellikle çocuk ve ergenlerde çeşitli sorunlara sebep olmaktadır (Nar, 2008). Okula devam eden ve göç deneyimi olan ergenler arkadaşları tarafından dışlanmakta, uyum ve yalnızlaşma problemleri yaşamaktadırlar (Bozan ve Kaştan, 2018). Göç ile yer değiştiren ergenlerde ve ailelerinde meydana gelen sorunlardan biri de yabancılaşmadır (Quin, 2006). Göçe maruz kalan öğrencilerin yabancılaşma düzeyi daha yüksektir (Aktolgalı, 2003).

Mevcut araştırmanın yapıldığı Van ilinin cazibe noktası olarak görülmesi yoğun göç almasına sebep olmaktadır (Deniz ve Etlan, 2009). Bundan dolayı Van ilinde okula devam eden ve göç deneyimi olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda cinsiyet, okul türü, okul ortamının güvenliği, sosyo-ekonomik seviye, anne-baba eğitim durumu, akademik başarı ve devam edilen sınıf düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkilediği saptanan bu değişkenlerin okula yabancılaşma ile ne tür bir ilişkisinin olduğunun saptanması ve cevaplanması gereken önemli sorulardan biridir. Bu bağlamda ortaöğretime devam eden ergenlerde okula yabancılaşmanın göç deneyimi, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okul türü, sınıf düzeyi, okul güvenlik algısı, algılanan ekonomik düzey



değişkenleri açısından araştırılması mevcut araştırmanın ana hedefini oluşturmuştur. Bu hedef doğrultusunda aşağıda sıralanmış sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretime devam eden ergenlerde okula yabancılaşma düzeyleri; cinsiyet, göç durumu, algılanan ekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaöğretime devam eden ergenlerin sınıf düzeyleri, eğitime devam edilen okul türü, akademik başarıları ve okul güvenlik algıları okula yabancılaşma düzeylerini yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ergenlerde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bir araştırma olduğu için ilişkisel (korelasyonel) tarama türünde bir araştırmadır. İlişkisel (korelasyonel) araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2013). Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel süreç ile ifade edilmesini tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2017).

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Katılımcıların cinsiyet, devam ettikleri okul türü, okudukları sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik durum, göç durumları, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin dağılımlarının incelenmesi için frekans değerlerine bakılmıştır.

**Tablo. 1**

*Katılımcıların demografik özellikleri*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	318	57,2
	Erkek	238	42,8
Okul Türü	Anadolu Lisesi	268	48,2
	Fen Lisesi	148	26,6
	Meslek Lisesi	87	15,6
	İmam Hatip Lisesi	53	9,5
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	151	27,2
	10. sınıf	114	20,5
	11. sınıf	155	27,9
	12. Sınıf	136	24,5
Ekonomik Durum	Düşük	32	5,8
	Orta	283	51,3
	İyi	237	42,9
Göç Durumu	Evet	151	27,2
	Hayır	405	72,8
Anne Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	195	35,1
	İlköğretim	269	48,4

	Lise ve Üstü	92	16,5
Baba Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	43	7,6
	İlköğretim	283	51,0
	Lise ve Üstü	230	41,4
<b>Toplam</b>		<b>556</b>	<b>100</b>

Bu dağılımlara incelendiğinde, katılımcıların 318'inin (% 57.2) kadın, 238'inin ise (% 42.8) erkek olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların 268'inin (%48.2) Anadolu Lisesinde, 148'inin Fen Lisesinde (%26.6), 87'sinin Meslek Lisesinde (%15.6) ve 53'ünün (%9.5) İmam Hatip Lisesinde okudukları belirlenmiştir. Değişik liselerde okuyan katılımcıların 151'i (% 27.2) 9.sınıfa, 114'ü 10.sınıfa (% 20.5), 155'i 11.sınıfa (% 27.9) ve 136'sı da (% 24.5) 12. sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların 32'si (% 5.8) ailesinin ekonomik durumunun düşük, 283'ü (% 51.3) orta ve 237'si (% 42.9) ise ailesinin ekonomik durumunun yüksek olduğunu belirtmiş dört katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir. Katılımcıların 151'i (% 27.2) göç yaşadınız mı sorusuna evet, 405'i (% 72.8) ise hayır cevabını vermiştir. Katılımcıların annelerinin 195'i (% 35,1) okur-yazar değil, 269'u (% 48,4) ilköğretim mezunu ve 92'si (% 16,5) lise ve üstü eğitim düzeyindedir. Katılımcıların babalarının 43'ü (% 7,6) okur-yazar değil, 283'ü (% 51) ilköğretim mezunu ve 230'u (%41,4) lise ve üstü mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu (KBF).** Katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek için kullanılan olan Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, algılanan okul güvenliği ve göç yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur.

**Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ).** Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Sanberk (2003) tarafından geliştirilen ÖYÖ ilköğretim ve liseye devam eden öğrenciler üzerinde uygulamıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipi bir ölçektir. ÖYÖ dört alt boyuttan oluşmakta ve bu boyutlar Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklıktır. Bu çalışmada ölçekten alınan toplam puandan yararlanılarak öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85'tir. Puanların yüksek olması, yabancılaşmanın da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. ÖYÖ'nün iç-tutarlılık katsayısı toplam puan olarak .79, test-tekrar-test korelasyon katsayısı .77 olarak bulunmuştur (Sanberk, 2003).

Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısını tespit etmek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına bakıldığında toplam puanın güvenilirlik katsayısının .79 olduğu tespit edilmiştir.

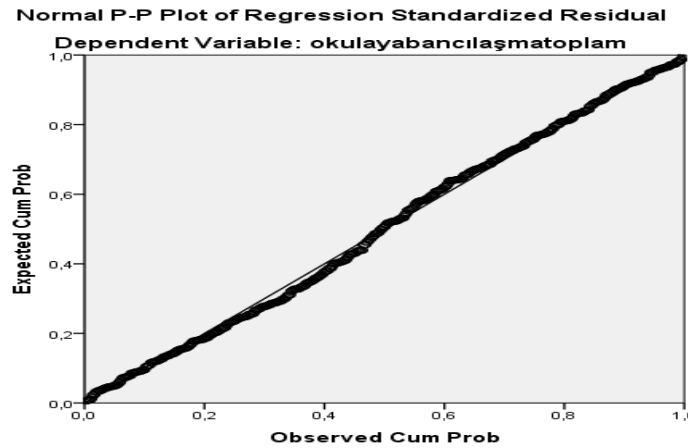
### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın çalışma grubunda, Van il merkezinde bulunan İpekyolu, Edremit ve Tuşba ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında liseye devam eden öğrenciler yer almıştır. Araştırma verileri Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak elde edilmiştir. Ölçekler, okullarda çalışan okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler aracılığıyla sınıfta uygulanmıştır. Ölçekler bir ders saati içerisinde uygulanmış ve doldurmaları için öğrencilere yeterli süre verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda uç değerler ve ölçeklere doğru bir şekilde yanıt vermediği katılımcılara ait ölçekler çıkarıldıktan sonra, çalışmaya 556 öğrenci üzerinden devam edilmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce ilk olarak örneklem büyüklüğünün sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiş ve yeterli olduğu bulunmuştur. Normallik varsayımları Histogram ve P-P ile kontrol edilmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonucu gösteren grafik şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Artıkların normalliği P-P Plot tablosu

Veriler analiz edilmeden önce çoklu regresyon için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. İlk olarak analiz için gerekli olan örneklem büyüklüğünün sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için de Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdikleri kriter ( $N \geq 50 + 8m$ ) baz alınmıştır. Bu çalışmada 10 tane bağımsız değişken bulunmaktadır. Önerilen kriter ele alındığında bu çalışmaya katılan 556 öğrenci sayısının regresyonun

yapılabilmesi için önerilen örneklem yeterliliğini ( $556 \geq 50 + 8 \times 10 = 130$ ) çok fazla aştığını ve regresyon analizinin yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir.

Standardize edilen artıkların normalliği varsayımı P-P plot ve Histogram ile kontrol edilmiştir. P-P plot'ta verilerin yerleşimi yaklaşık olarak 45 derecelik çizginin üzerinde yer aldığı ve Histogramın da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Regresyon analizinin eşvaryanslılık varsayımı için saçılma diagramı (scatter plot) incelenmiştir. Saçılma diagramında belirgin bir örüntünün olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum bu varsayımın da sağlandığını göstermektedir.

Yapılan araştırmada okula yabancılaşmanın cinsiyet ve göç olgularına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Okula yabancılaşmanın anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve devam edilen okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okula yabancılaşmanın sınıf düzeyleri, akademik başarıları ve okul güvenlik algıları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre regresyon analizinin yapılabilmesi için ikiden fazla gruptan oluşan kategorik değişkenlerin yeniden kodlanması gerekmektedir. Bu çalışmada da sınıf düzeyleri ve akademik başarı yordayıcı değişkenlerinin yeniden kodlanması için dummy coding (ikili kodlama) kullanılmıştır. İkili kodlamada bir grup referans alınarak diğer gruplarla tek tek kıyaslaması yapılır. Mevcut çalışmada dört gruptan oluşan (9., 10., 11. ve 12.) sınıf düzeyleri değişkeni 12. sınıf referans alınarak yeniden kodlanmıştır. Bu yeniden kodlama sürecinde ilk ikili kodlama için 9. sınıftaki öğrenciler 1 olarak kodlanıp 12. sınıftakiler 0 olarak kodlanmıştır. Yani ilk ikili kodlama değişkeni 9. sınıf ile 12. sınıflar kıyaslamaktadır. Benzer şekilde ikincisi 10. sınıflar ile 12. sınıfları, üçüncüsü ise 11. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrencileri kıyaslamaktadır. Bu değişkenler analizde SD1, SD2 ve SD3 olarak isimlendirilmiştir. Benzer şekilde akademik başarı değişkeni de dört gruptan oluştuğu için bu değişken de ikili kodlama ile yeniden kodlanmıştır. Burada da akademik başarı düzeyi çok iyi olan grup referans noktası olarak seçilmiştir. Bu değişken için oluşturulan ilk ikili kod akademik başarısı düşük olanlar ile çok iyi olanları, ikinci ikili kod akademik başarısı orta olanlar ile çok iyi olanları ve üçüncü ikili kod ise akademik başarısı iyi olanlar ile çok iyi olanları kıyaslamaktadır. Bu değişkenler ise analizde AD1, AD2 ve AD3 şeklinde isimlendirilmiştir.

### **Etik Onay**

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Mart ayında Van ilinde toplanmıştır. Verileri toplamak için Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. Çalışma 2017-2018 yılları arasında yürütülmüş ve etik kurul onayı alınmamıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında veri analizi sonucu ulaşılan bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

### Ergenlerin Okula Yabancılaşma Düzeyleri

**Tablo 2**

*Ergenlerin okula yabancılaşma puanlarını gösteren betimsel istatistik sonuçları*

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	En Düşük	En Yüksek
Okul Yabancılaşma	44.86	9.94	17.00	71.00

Tablo 2 incelendiğinde bu çalışmaya dahil olan ergenlerin okula okula yabancılaşma puan ortalamalarının ( $\bar{x}=44.86$ ) ve standart sapma değerinin ( $Ss= 9.94$ ) olduğu bulunmuştur.

### Cinsiyet ve Göç Deneyimine Göre Farklar

Ergenlerin okula yabancılaşma puanlarının cinsiyet ve göç deneyimi değişkenleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek maksadıyla bağımsız örneklem için t-testi analizi gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3**

*Okula yabancılaşma puanlarının cinsiyet ve göç değişkenleri açısından t-testi sonuçları*

Okula Yabancılaşma		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	318	44.89	10.14	554	.07	.94
	Erkek	238	44.83	9.70			
Göç Deneyimi	Evet	151	46.10	9.90	554	1.79	.07
	Hayır	405	44.40	9.93			

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet [ $t(554) = 0.07, p = .94$ ]. ve göç deneyimi [ $t(554) = 1.79, p = .07$ ] değişkenlerinin ergenlerin okula yabancılaşma düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Anne-Baba Eğitim Durumu, Algılanan Ekonomik Düzey ve Devam Edilen Okul Türü Değişkenleri Göre Farklar

Ergenlerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının anne-baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey ile okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek maksadıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır.

**Tablo 4**

*Okula yabancılaşma puanlarının çeşitli değişkenlere açısından ANOVA analizi sonuçları*

Okula Yabancılaşma	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Anne Eğitim Durumu	Gruplar arası	440.71	2	220.36	2.23	.11
	Grup içi	54416.67	551	98.76		

	Toplam	54857.38	553			
Baba Eğitim Durumu	Gruplar arası	255.97	2	127.99	1.29	.28
	Grup içi	54628.35	552	98.94		
	Toplam	54884.32	554			
Algılanan ekonomik Düzey	Gruplar arası	135.03	2	67.51	.68	.51
	Grup içi	54505.62	549	99.28		
	Toplam	54640.65	551			
Okul Türü	Gruplar arası	1116.99	3	372.33	3.82*	.01
	Grup içi	53768.62	552	97.41		
	Toplam	54885.61	555			

Anova analizinin koşulu olan grup homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve bu koşulun sağlandığı görülmüştür. Ardından yapılan veri analizi sonuçlarına göre okula yabancılaşma düzeylerinin ergenlerin devam ettikleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır [F (3, 552) = 3.82, p = .01]. Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre Fen Lisesi türünde eğitime devam eden ergenlerin (Md = 46.91, SD = 10.94) okula yabancılaşma düzeylerinin Meslek Lisesi türünde okula devam eden ergenlerin düzeylerinden (Md = 43.01, SD = 9.13) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşmanın bağımsız değişkenler tarafından yordanıp yordanmadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişkenlerle okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Okula yabancılaşma ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu*

Değişkenler	Okula Yab.	SD1	SD2	SD3	AD1	AD2	AD3	OGA
1. Okula yabancılaşma	1							
2. SD1	-.14**	1						
3. SD2	-.02	-.31**	1					
4. SD3	.07	-.38**	-.32**	1				
5. AD1	.19**	-.01	-.04	.06	1			
6. AD2	.19**	-.01	-.01	-.01	-.18**	1		
7. AD3	-.18**	.00	-.02	.01	-.23**	-.77**	1	
8. OGA	-.33	.07	.00	-.08	-.23**	-.02	.09*	1

\*\*p<.01, \*p<.05

"SD1 = Sınıf Düzeyi 1. Grup, SD2 = Sınıf Düzeyi 2. Grup, SD3 = Sınıf Düzeyi 3. Grup, AD1 = Akademik Başarı Düzeyi 1. Grup, AD2 = Akademik Başarı Düzeyi 2. Grup, AD3 = Akademik Başarı Düzeyi 3. Grup, OGA = Okul Güvenlik Algısı"

Tablo 5 incelendiğinde yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki korelasyon değerleri -.02 ile +.33 arasında değer almaktadırlar.

Okula yabancılaşmanın yordayıcı değişkenler tarafından yordanıp yordanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

**Tablo 6.**

*Okula Yabancılaşmanın Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	SE B	B	t	sr <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	F
SD1	-3.44	1.02	-.15	-3.38*	.02		
SD2	-2.18	1.10	-.09	-1.98*	.01		
SD3	-.69	1.01	-.03	-.68	.00		
AD1	7.77	2.18	.17	3.57*	.01		
AD2	6.55	1.46	.32	4.48*	.03		
AD3	3.36	1.42	.17	2.36*	.01		
OGA	-2.12	.33	-.25	-6.35*	.05		

### Okula Yabancılaşma İle Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

Tablo 6'da verilen analiz bulguları incelendiğinde SD1 (9.sınıf ile 12.sınıf karşılaştırması) değişkenin ( $\beta = -3.44$ ,  $t = -3.38$ ,  $p < .05$ ) yabancılaşmanın negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın %2'sini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Buna göre 12.sınıfa devam eden ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin 9. sınıfa devam eden ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. SD2 (10.sınıf ve 12.sınıf karşılaştırması) değişkenin ( $\beta = -2.18$ ,  $t = -1.98$ ,  $p < .05$ ) okula yabancılaşmanın negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın %1'sini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. 12. Sınıfa devam eden ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin 10.sınıfa devam eden ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir diğer bulgu olan SD3 (11.sınıf ve 12.sınıf karşılaştırması) değişkenin ( $\beta = -0.69$ ,  $t = -0.68$ ,  $p > .05$ ) okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

### Okula Yabancılaşma İle Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki

Ergenlerde akademik başarı düzeyinin okula yabancılaşma üzerindeki yordayıcı etkisi incelendiğinde; AD1 (akademik başarı seviyesi düşük olan ergenler ile akademik başarı seviyesi çok iyi olan ergenleri karşılaştıran) değişkeninin okula yabancılaşmanın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ( $\beta = 7.77$ ,  $t = 3.57$ ,  $p < .05$ ) ve bağımlı değişkendeki varyansın % 1'ini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç akademik başarı düzeyi düşük olan ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin akademik başarı çok iyi olan ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde AD2 (akademik başarı seviyede olan ergenler ile akademik başarı seviyesi çok iyi olan ergenleri karşılaştıran)



değişkeninin okula yabancılaşmanın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı ( $\beta = 6.55, t = 4.48, p < .05$ ) olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın % 3'ünü tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç akademik başarı düzeyi orta olan ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin akademik başarısı çok iyi olan ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre AD3 (akademik başarı seviyesi iyi olan ergenler ile akademik başarı seviyesi çok iyi olan ergenleri karşılaştıran) değişkeninin okula yabancılaşmanın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı ( $\beta = 3.36, t = 2.36, p < .05$ ) olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın % 1'ini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç da akademik başarı seviyesi iyi olan ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin akademik başarısı çok iyi olan ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

### **Okula Yabancılaşma İle Okul Güvenlik Algısı Arasındaki İlişki**

Tablo 6'daki araştırma sonuçlarına göre okul güvenlik algısının tek başına bağımlı değişkendeki varyansın %5'ini açıkladığı ve okula yabancılaşmanın negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı ( $\beta = -2.12, t = -6.35, p < .05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ergenlerde okul güvenlik algısı yükseldikçe okula yabancılaşma puanlarının düşeceği sonucu çıkarılabilir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada lise eğitimi almakta olan ergenlerin okula yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet, devam edilen okul türü, göç deneyimi, algılanan akademik başarı düzeyi, algılanan ekonomik düzey, sınıf düzeyi ve okul güvenlik algısı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve çalışmanın sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Mevcut çalışmanın bulguları incelendiğinde ergenlerin okula yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın bu bulgusu ile tutarlı olarak başka çalışmalarda da öğrencilerin cinsiyetleri ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Pala, 2016; Sanberk, 2003; Trent, 2001 ve Uzun, 2006). Mevcut araştırma ile tutarlı sonuçlar veren diğer araştırma bulgularının aksine cinsiyet ile okula yabancılaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin saptandığı araştırma sonuçları da mevcuttur (Lane, 1999; Yiğit, 2010 ve Williamson ve Cullingford, 1998). Okula yabancılaşma düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit eden araştırmalarda çoğunlukla erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu tutarlı olmayan araştırma bulguları cinsiyet ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin netleştirilebilmesi için daha fazla araştırmanın yürütülmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu da ergenlerde okula yabancılaşma ve göç deneyimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Alan yazın incelemesi sonucu ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalarda direkt okula yabancılaşma ve göç değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Fakat yabancılaşma ile göç kavramları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara rastlanabilmektedir. Örneğin, Quin (2006) Amerika'da belirlediği iki göçmen aileyi, yabancılaşma ve göç kavramları arasındaki ilişkiyi incelemek için beş yıl süresince takip etmiş ve araştırma sonucunda göçün çocuklar ve ebeveynler arasında yabancılaşmaya neden olduğunu bulgulanmıştır. Kıbrıs'ta Aktolgalı (2003) tarafından göçmen işçiler ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada göçe maruz kalanların yabancılaşma düzeyinin daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Devamlı göç alıp veren ülkelerin, yapısal değişimler yaşaması kaçınılmazdır. Bu değişimler sonucu toplumsal alanda sosyal, kültürel, ekonomik ve kişilerarası ilişkilerde karışıklık, kuralsızlık ve düzensizliğin ortaya çıkması bu toplumdaki insanlarda yabancılaşmaya neden olabilir. Mevcut araştırmada anlamlı bir ilişkinin saptanamaması belki de bölgesel anlamda sosyo-kültürel özellik ve yapıların benzerliğinden kaynaklanmış olabilir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2014-2017 yılları arasındaki verileri bu durumu destekler niteliktedir. Buna göre Van ilinin ağırlıklı olarak çevre iller olan Hakkari, Bitlis, Ağrı ve Muş'un yanı sıra İstanbul, Ankara, Bursa gibi metropollerden göç aldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların çoğunluğunun Van'a yakın şehirlerden ve Van'a benzer kültürlerden geldikleri düşünüldüğünde, yakın şehirlerden ve birbirine benzer kültürel ortamlardan gelen ailelerde kültürel yakınlığın ve yapısal bir değişimin olmamasının yabancılaşmayı engellemiş olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak Deniz ve Etlan (2009) tarafından Van ilinde göçmenlerin uyum süreci üzerine yapılan bir çalışmada da göçmenlerin ağırlıklı olarak benzer sosyo-kültürel çevreden gelmiş olmaları ve benzer yerlere yerleşmiş olmaları daha az uyum problemi yaşamalarını sağladığı belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okula yabancılaşma ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır. Bu bu ile benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmaların (Trusty ve Dooley-Dickey, 1993; Yiğit,2010) mevcut olduğu diğer bir deyişle okula yabancılaşma ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgulara rağmen Uzun (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerden annesi okur-yazar olmayanların, annesi ortaokul veya lise mezunu olan öğrencilere göre okula yabancılaşma puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, Özdemir'in (2011) yaptığı araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Buna göre babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ek olarak Trusty ve Dooley-Dickey'in (1993) araştırma sonucunda da bu sonuçlarla paralel olarak anne ve babanın eğitim düzeyi ile okula yabancılaşmanın arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Yiğit (2010) ve Uzun (2006) ise araştırmalarında bu bulguların aksine babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu belirtilmiştir. Bu sonucun, araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin çoğunlukla düşük veya orta düzeyde olarak birbiriyle benzerlik göstermelerinden etkilendiği yorumlanabilir. Bu nedenle ailelerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi için anlamlı bir değişken olma durumu engellenmiş olabilir.

Çalışmada elde edilen bulgular algılanan ekonomik düzey ile okula yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulguyu Çelik (2005), Özdemir (2011), Özsarı (2015) ve Türk (2013) araştırmalarında ailenin ekonomik düzeyi ile okula yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olmadığını bulgulararak desteklemektedir. Uzun (2006) ve Yiğit'in (2010) araştırma sonuçları ise bu bulguların tam tersi okula yabancılaşma düzeyi ile algılanan ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaların sonucuna göre ailenin ekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi azalmaktadır. Van ilinde lise eğitimine devam eden öğrencilerle yapılan araştırmada ise öğrencilerin, genellikle sosyal ve ekonomik düzey açısından benzer olmalarının aralarındaki uyumun daha kolay sağlanmasında etkili olduğu söylenebilir.

Analizler sonucunda öğrencilerin eğitim aldıkları okul türlerine göre okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde istatistiksel farklılığın olduğu bulunmuştur. Fen lisesinde eğitim almakta olan öğrencilerin meslek lisesinde eğitim almakta olan öğrencilere göre okula yabancılaşma puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Fen lisesi ve meslek lisesi gruplarının karşılaştırılması dışında kalan okulların karşılaştırılması sonucunda diğer okul türlerinde eğitim almakta olan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Gedik (2014) ve Sanberk (2003) ise araştırmalarında Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin meslek ve genel lisede okuyan öğrencilere göre okula daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını belirterek öğrencilerin eğitim aldığı okul türü ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu bulgulamışlardır. Bu bulgunun araştırmamızın bulgularını desteklediği görülmektedir. Bu bulgular sonucunda Fen Liselerinde eğitim almakta olan öğrencilerin akademik başarıdaki isteklerinin ve sınavı kazanmak için yüksek motivasyona sahip olmalarının, arkadaşları ile olan bağlarının kopmasına ve sosyal ortamlardan uzaklaşmalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin okul güvenlik algısı ile okula yabancılaşması arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ile öğrencilerin okula karşı güvenlik algıları arttığında okula karşı yabancılaşmalarının azalacağı görülmektedir. Çoşkun ve Altay'nın (2009) araştırmalarının sonucu da bu bulgu ile paralellik göstererek öğrencilerin okul güvenlik algılarının arttıkça okula yabancılaşma düzeylerinin azaldığını

göstermektedir. Çelik'de (2005) araştırmasında şiddetin öğrencilerin okula yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordadığını söyleyerek okula yabancılaşma yaşayan öğrencilerin şiddete eğilim gösterdiklerini belirtmiştir. Okulda akran baskısı ve şiddete maruz kalmakta olan öğrencilerin de okul güvenlik algılarının düşerek okula yabancılaşabilecekleri söylenebilir. Bu nedenle öğrencinin okulda kendini güvende hissetmesinin ve şiddetin önlenmesinin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azaltacağı varsayılabilir.

Mevcut çalışmada 12. Sınıfa devam eden ergenlerin 9. Sınıfa devam eden ergenlere göre okula daha fazla yabancılaştıkları bulunarak bu sınıf düzeylerinin okula yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Benzer şekilde 12. Sınıf öğrencileri ile 10. Sınıf öğrencileri arasında da istatikselsel olarak okula yabancılaşma puanlarında anlamlı farklılık saptanarak yine 12. Sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşmalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulguların aksine ise 11. Sınıf öğrencileri ile 12. Sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Alanyazın incelemesi sonucunda Katıtaş'ın (2012), ilköğretime devam etmekte olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu, Çiftçi (2009) ve Bayhan'ın (1995), araştırmalarında üniversite eğitimine devam etmekte olan öğrencilerin orta düzeyde bir okula yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca Yiğit'de (2010) ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin sınıf düzeylerinin arttıkça okula yabancılaşma düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Gedik (2014) ve Sanberk (2003) ise benzer bulguyu ortaöğretime devam etmekte olan öğrenciler ile yaptıkları çalışmada göstermişlerdir. Bu çalışmaların ortak sonucu olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri ile kademeleri arttıkça yabancılaşma puanlarının arttığı görülmektedir.

Çalışmada elde edilen bir başka bulgu ise ergenlerin okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu bulguya göre akademik başarı yüksek olan ergenlerin okula yabancılaşma puanları düşük olurken akademik başarı düzeyi düşük olan ergenlerin okula yabancılaşma puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Pala (2016) araştırmasında akademik başarı düşük ve akademik başarı ortalamanın biraz üzerindeki öğrencilerin okulda daha fazla kuralsızlık yaşadığını belirterek araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ancak Pala (2016) akademik başarı ile sosyal uzaklık, güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Morinaj ve arkadaşları (2020) tarafından İsviçreli, 7 ile 9. sınıf arasında okula devam eden ergenlerle yapılan çalışmada okula yabancılaşmanın akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışma bulguları ve yukarıda ilişkilendirilen alan yazın çalışmalarının yanı sıra ergenlerde okula yabancılaşma ile ilgili güncel çalışmalar da incelenmiştir. Bu çalışmalarda okul tükenmişliği ile okula yabancılaşmanın ilişkili olduğu (Polat ve Özdemir, 2018; Akyavuz, 2020),

geleneksel ve siber zorbalığın güçsüzlük boyutunda okula yabancılaşma düzeyini arttırdığı (Han ve Demirtaş, 2020), ortaöğretime devam eden öğrencilerde okula yabancılaşma ile antisosyal davranışlar arasından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Atmaca, 2019), mülteci öğrencilerde fen bilgi dersine yönelik tutumların okula yabancılaşmaya aracılık ettiği (Örücü, Kurt ve Hasırcı, 2022) bulunmuştur. Bunların dışında destekleyici okul ve öğrenci odaklı öğretim stillerinin öğrenciler arasında yabancılaşmayı engellediği (Hadjar vd., 2021), okula bağlılığın okula yabancılaşmayı önlediği (Gao vd., 2020) bulunmuştur.

Sonuç olarak önemli bir gelişim dönemi olan ergenlik çağındaki bireyler akranları ve diğerleri tarafından kabul görmek isterler. Özellikle ergen öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul bu noktada önemlidir. Akademik, sosyal ve diğer etkinlik alanlarında kendini ifade edemeyen ergenler zamanla içinde buldukları ortamdan kopabilir ve okula yabancılaşabilirler. Mevcut araştırma bulgularından hareketle okulda güvenli bir ortamın oluşturulması, öğrenci odaklı ders faaliyetlerinin yürütülmesi ve başarı hissini deneyimlenmesi için ortam oluşturulması, tanışma etkinlikleri, spor ve diğer sosyo-kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ortaöğretim düzeyinde okula devam eden ergenlerde okula yabancılaşmayı önleyebilir. Ayrıca bu araştırmanın bulgularından hareketle bu konu ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılar; ergenlerde okula yabancılaşmanın depresif belirtiler ve dijital bağımlılıklar gibi değişkenlerle olan ilişkisini araştırabilirler. Çalışmada okula yabancılaşma ile göç arasında incelenen ilişkiye ek olarak okula yabancılaşmanın mülteci öğrenciler üzerinde etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aktolgalı, M. (2003). *Yabancılaşma ve kaygı düzeylerinin göç olgusu ve göç kararlılığı ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakındoğu Üniversitesi.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 63-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/47395/598131>
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 273-282. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobd/issue/2811/37803>
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma (İnönü Üniversitesi örneği)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Bozan, İ., & Kaştan, Y. (2018). Göç yaşamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 225-248. <https://doi.org/10.20860/ijoses.447898>
- Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/10534512030390010101>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çoşkun, Y., & Altay, C.A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaeabd/issue/370/2112>
- Deniz, O., & Etlan, E. (2009). Kırdan kente göç ve göçmenlerin uyum süreci üzerine bir çalışma: Van örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 472-498.
- Duru, E. (1995). *Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık düzey ilişkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4). <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275175>
- Eunsook, L. (2007). Construction of a structural model about male and female adolescents' alienation, depression, and suicidal thoughts. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 37(4), 576-585. <https://doi.org/10.4040/jkan.2007.37.4.576>
- Gao, Y., Zhang, W., Deng, Q., Sun, C., Gao, F., & Chen, Y. (2020). Shyness and social adjustment in Chinese college students: A moderated mediation of alienation and school connectedness. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01073-9>
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Goodwin, B. (2000). *Raising the Achievement of Low-Performing Students*. Policy Brief. (ED442807). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED442807>



- Gün, Z., & Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 167-176.
- Hadjar, A., Grecu, A., Scharf, J., de Moll, F., Morinaj, J., & Hascher, T. (2021). Changes in school alienation profiles among secondary school students and the role of teaching style: Results from a longitudinal study in Luxembourg and Switzerland. *International Journal of Educational Research*, 105, 101697. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101697>
- Han, F., & Demirtaş, H. (2021). Zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2297-2322. <https://10.17679/inuefd.987106>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.03.002>
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Kumari, S., & Kumar, P. (2017). Student alienation among college students in relation to their (restrictive-permissive) parental behaviour. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(3), 204-211.
- Lane, E. J. (1999). Correlates of social alienation among high school students. *College Student Journal*, 33(1), 7-9.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27, 731-742.
- Morinaj, J., Hadjar, A., & Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: a longitudinal perspective. *Social psychology of education*, 23(2), 279-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Newman, F.M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-64. <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
- Örücü, E. , Kurt, P. & Hasırcı, I. (2022). Mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde derste yapılan etkinliklerin aracılık rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 191-208. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-884168>
- Özdemir, N. (2011). *Düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerine etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Özsarı, M.P. (2015). *4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Pala, M.F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma sorunu: İstanbul ili Silivri ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Polat, Ş., & Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406. <https://10.24106/kefdergi.1848>
- Quin, D.B. (2006). Our child doesn't talk to us anymore: Alienation immigrant Chinese families. *American Anthropological Association*, 37(2), 162-179. <https://doi.org/10.1525/aeq.2006.37.2.162>



- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği (Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Schulz, L. L. (2011). Targeting school factors that contribute to youth alienation: focused school counseling programs. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 75-84.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. *American Sociological*, 24, 783- 790. <https://doi.org/10.2307/2088565>
- Şimşek, H., & Atas-Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Curr Res Educ*, 1(1). 1-12.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Upper Sadle River: Pearson.
- Tezcan, M. (1985). *Gençlik ve yabancılaşma*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı anomi ve yabancılaşma*, (2. Baskı). İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Toros, A. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç*. Global Strateji Enstitüsü.
- Trent, F. (2001). *Aliens in the classroom?*, Biennial meeting of the society for research in child development, 10-15, Washington (ED245153.)ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED470617>
- Trusty, J.ve Dooley-Dickey, K. (1993). Alienation from school: An exploratory analysis of elementary and middle school students preceptions. *Journal of Research and Development in Education*, 26 (4). 232-242.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Uzun, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Williamson, I. ve Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies Journal*, 24(3). 211-333. <https://doi.org/10.1080/0305569980240306>
- Yakut, S. (2016). *Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi: Polatlı örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

The phenomenon of alienation, which is defined as the separation of the individual from himself, natura and social environment (Tolan, 1981), and distance from someone or something (object, work, social environment, etc.) (Aydoğan, 2015), is one of the psychological situations that people can constantly encounter (Şimşek and Atas- Akdemir, 2012). In the alienation process, the individual leaves the position of the subject of his actions, becomes an object, and comes under the control of machines, institutions, media, and others (Erjem, 2005). According to these definitions, alienation is the deterioration of an individual's relationship with himself or the other.

Education is one of the areas affected by alienation (Tezcan, 1985). The alienation in education can be expressed as the lack of a student's sense of belonging and attachment in the school environment (Schulz, 2011). In alienation from school; students break away from the learning process (Brown et al., 2003) and stay away from the social group or activity they need to be in (Mann, 2001).

**Method**

Since this study aims to examine school alienation in adolescents in terms of various variables (gender, migration experience, perceived academic success level, perceived economic level, type of school attended, class level, and perception of school security), it is a correlational study. Relational (correlational) study is research conducted to determine the relationships between two or more variables and to obtain clues about cause and effect (Büyüköztürk, et al, 2013).

**Results**

In this study, the relationship between school alienation and gender, migration experience, perceived academic success level, perceived economic level, type of school attended, class level, and perception of school security of adolescents attending in different high schools were examined. 556 high school students in Van province participated in the research. In the study, the lowest score that can be obtained from the scale (Student Alienation Scale) which used to determine the level of alienation of the participants from school was 17 and the highest score was 85, and it was found that the average score of adolescents' alienation from school was 44.86.

In the current study, it was found that the alienation levels of the students differ according to the their grade level, the type of school attended, the level of academic achievement, and the perception of school security. In addition, the findings of the study also demonstrated that as the grade level increased, alienation increased, that is, 11th and 12th-grade students were more

alienated than 9th and 10th-grade students. According to the variable of school type attended, it was found that Science High School students were significantly more alienated from school than Vocational High School students. It was found that students with low and middle school achievements were significantly more alienated than students with high school achievements. According to the findings of the study, it was found that students who do not feel safe at school are significantly more alienated from school than students who feel safe at school.

### **Discussion & Conclusion**

Establishing a safe climate at school, conducting adaptation programs for new students, and conducting social activities so that students can get to know each other and being familiar can reduce the alienation of adolescents from school. The student-oriented course of the lessons and the application of different assessment and evaluation options that will enable each student to experience the feeling of success can provide students with the opportunity to express themselves academically. By doing this the level of school engagement of the adolescent who can express himself academically and socially may increase. This can prevent alienation. For the healthy personality development of students with high academic success, it is important to bring to the fore features such as sports, art, self-expression, and interpersonal relations, which are outside of academic skills. Success in both academic and social areas can also reduce the level of alienation from school.

Based on the findings of the study, researchers who want to work on this subject; can examine the relationship between alienation from school and other variables such as depression, social media addiction, and smartphone addiction. In this study, the relationship between school alienation and migration was examined. Replication of the study can be done by researchers who can examine the relationship between school alienation and migration, especially in regions where immigration is intense and where cultural differences are experienced intensely.

# Kumar Oynama Bozukluğunda Bilişsel Davranışçı Terapi: Bir Olgu Sunumu

## Cognitive Behavioral Therapy in Gambling Disorder: A Case Report

Zeynep ÇEBİ<sup>[1]</sup> Meryem KARAAZİZ<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 25 Mayıs 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 14 Ekim 2022

Bu olgu sunumunda, DSM-5 tanı kriterlerine göre kumar oynama bozukluğu belirtileri gösteren 26 yaşında erkek bir danışana bilişsel davranışçı terapi yöntemiyle tedavi süreci uygulanmıştır. Danışan uzun yıllardır kumar oynadığını, sistematik bir hal alan kumar oynama davranışı sebebiyle yaşamının kötü yönde seyrettiğini belirtmiştir. Her ne kadar kendince mantıklı ve işlevsel nitelikte olduğunu düşündüğü birçok yöntemle başvursa da, bu bağımlılığını yenemediğini vurgulamıştır. Bu yöntemlerin iyileşme sürecine bir katkı sağlamadığını fark eden danışan kendine olan inancını yitirme noktasına geldiğini ve profesyonel bir desteğe başvurduğunu bildirmiştir. Bunun için danışana ilk olarak hastalıkla ilgili kapsamlı bilgi verilmiş ve kişinin baş etme becerileri, özdenetim, kendi sorumluluğunu alma becerilerini geliştirmesi için psikoeğitim teknikleri uygulanmıştır. Düşünsel boyutun ardından davranışsal boyutta yapılan müdahalelerle kumar oynama davranışını ortaya çıkaran aracı davranışlara vurgular yapılmıştır. Yapılan müdahaleler sonucunda terapi süreci ancak birkaç davranışsal değişiklikte sonuçlanmıştır. Bilişsel Davranışçı Terapi’de bu patoloji özelinde müdahaleler ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede Bilişsel Davranışçı Terapi ile kumar oynama bozukluğuna yapılan müdahalelerde yönlendirici ve iyilik halini artırıcı nitelikte kazanımlar sağlanabilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** kumar oynama bozukluğu, bilişsel davranışçı terapi, bağımlılık

Received Date: 25 May 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 14 October 2022

In this case report, a 26-year-old male client with symptoms of gambling disorder according to DSM-5 diagnostic criteria was treated with cognitive behavioral therapy. The client stated that he had been gambling for many years and his life had been going incompletely due to his systematic gambling behavior. Although he resorted to many methods that he thought were logical and functional, he emphasized that he could not overcome this addiction. Realizing that these methods did not contribute to the healing process, the client reported that he had come to the point of losing his belief in himself and sought professional support. For this, the client was first given comprehensive information about the disease and psychoeducational techniques were applied to improve the person's coping skills, self-control and self-responsibility skills. With the interventions made in the behavioral dimension after the intellectual dimension, the intermediary behaviors that reveal the gambling behavior were emphasized. As a result of the interventions, the therapy process resulted in only a few behavioral changes. More studies are needed on interventions specific to this pathology in Cognitive Behavioral Therapy. In this way, guiding and well-being-enhancing gains will be achieved in interventions for gambling disorder with Cognitive Behavioral Therapy.

**Keywords:** gambling disorder, cognitive behavioral therapy, addiction

Atıf  
Cite

Çebi, Z., & Karaaziz, M. (2022). Kumar Oynama bozukluğunda Bilişsel Davranışçı Terapi: Bir olgu sunumu. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 549-551. <https://doi.org/10.47793/hp.1120635>

[1] Psikolog | Yakın Doğu Üniversitesi | Fen ve Edebiyat Fakültesi | Psikoloji | Lefkoşa | KKTC | ORCID: 0000-0001-5778-9098 | zynsrk9@gmail.com

[2] Doç. Dr. | Yakın Doğu Üniversitesi | Fen ve Edebiyat Fakültesi | Psikoloji | Lefkoşa | KKTC | ORCID: 0000-0002-0085-612X

## GİRİŞ

**B**ağımlılık terimi ilk olarak alkol ve uyuşturucu kullanımıyla ilişkili patolojiyi tanımlamak için kullanılmış olsa da, araştırmacılar bazı davranışların alkol ve uyuşturucu bağımlılığı ile ilişkili davranış kalıplarına benzer davranış kalıpları sergilediğini ve bu davranışların davranışsal bağımlılıklar olarak sınıflandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Karim ve Chaudhri, 2012). Kumar, internet kullanımı, video oyunu oynama, yemek yeme ve alışveriş gibi davranışlara aşırı katılım artık bir bağımlılık olarak kabul edilmektedir (Holden, 2010). Kumar, sosyal bir aktivite olarak geniş çapta kabul gören bir eğlence biçimi olarak görülmektedir (Stucki ve Rihs-Middel, 2007). Kumarla ilgili kötü koşullara rağmen kumar oynamaya devam etmek ise bunu zararlı bir davranışa dönüştürebilir (Meyer vd., 2009).

Ruh Sağlığı Tanı Kitabına (DSM) ilk olarak dürtü kontrol bozukluğu olarak giren kumar oynama davranışı (American Psychiatric Association, 1980), sonrasında oynayan bireyin yaşadığı ciddi kişisel ve sosyal sonuçlara rağmen (örn: borca girme, aile ilişkilerinde sorun yaşama vs.) kumar oynama durumundan vazgeçilememesi durumu olarak tanımlanmış ve Patolojik Kumar Bozukluğu olarak isimlenmiştir (American Psychiatric Association, 2000). Kumar bozukluğu, DSM-V ile birlikte, madde ile ilgili olmayan bağımlılıklar kategorisinde sınıflandırılan ilk davranışsal bağımlılık olarak belirtilmiştir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Aşırı kumar oynama, maddi kayıplara rağmen kumar oynamaya devam etme ve kumar konusunda aileye veya arkadaşlara yalan söyleme, bu kategori altında kumar bağımlılığı için kriterler haline gelmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

PKO (Patolojik Kumar Oynama) prevalansı için literatür taraması sonucu uluslararası yayınlar, metaanaliz çalışmalarda yetişkinlerde bu bozukluğun yaygınlığı %0,12 ile %5,8 ranjında seyretmektedir (Calado ve Griffiths, 2016). Bu yaygınlık oranı daha spesifik lokasyonlarda incelendiğinde patolojik kumar bozukluğu; Avrupa'da en düşük, Kuzey Amerika ve Avustralya orta ve Asya'da en yüksek olarak bulunmuştur (Williams, Volberg ve Stevens, 2012, aktaran M. Çakıcı vd., 2016). Vayisoğlu vd. (2019)'nin de belirttiği üzere Türkiye'de PKO yaygınlığının saptanmasıyla ilgili yeterli kapsamda çalışma bulunamamıştır. M. Çakıcı vd., (2019) kumar davranışının yaygınlığını da ele aldıkları çalışmalarında Problemlili ve Patolojik Kumar oynama davranışının yaygınlığını Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde "aşırı yüksek" olarak vurgulamıştır.

Kumarla ilgili sorunların tedavisinde profesyonel yardımın kullanımıyla ilgili; toplumda kumar hastalığının görülme sıklığı arttıkça başvuru desteğinin de arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Abbott vd., 2004; Suurvali vd., 2008). Kumar bozukluğu ile mücadelede psikofarmakoloji, psikoterapi, finans, eğitim ve kendi kendine yardım programları gibi farklı tedavi uygulamalarının kullanılması ve kumar bozukluğunun tedavisinde çok boyutlu bir tedavi planının oluşturulmasının etkinliği artıracağı önerilmektedir (Rizeanu, 2015). Bu tedavilerde

kullanılan psikoterapi tekniklerine bakıldığında, bilişsel-davranışçı veya psikanalitik yaklaşımlar, “Adsız Kumarbazlar” gibi kendi kendine yardım organizasyonları, grup terapileri, motivasyonel ve eklektik terapötik yaklaşımların tümü bulunabilmektedir (Ledgerwood ve Petry, 2005; Pallesen vd., 2005). Kumarla ilgili tedavi yaklaşımlarının etkinliğini destekleyen araştırmaların sayısının artmasına rağmen, bu yöntemlerin etkinliğini destekleyen çok az çalışmanın olduğu belirtilmektedir (Petry, 2005; Smith vd., 2007). Önceki araştırmalar, kumar bozukluğunun tedavisinde etkinliği araştırılan terapötik yöntemlerden biri olan bilişsel davranışçı terapinin (BDT) etkili olduğunu bulmuştur (Walker, 2005; Gooding ve Tarrier, 2009).

Patolojik kumar, bilişsel davranışçı yaklaşımda öğrenilmiş uyumsuz bir davranış olarak görülmektedir: Bu nedenle BDT, bu davranış öğrenme ilkelerine dayalı yaklaşımlarla değiştirmeye çalışır (Tolchard ve Battersby, 2013). Kaçınma tedavisi, sistematik duyarsızlaştırma, maruz kalma, hayali gevşeme ve uyaran kontrolü, BDT prosedürlerinin örnekleridir (Hodgins, 2008). Kumar probleminin tedavisinde BDT tekniklerinden biri olan pekiştirme stratejisi, kumar dışı faaliyetleri teşvik etmek ve kumar davranışını ortadan kaldırmak için bu davranış ödevlerle güçlendirmek şeklinde, kumara yönelik BDT tedavilerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Petry, 2005). Kumar bozuklukları için bireyselleştirilmiş veya grup BDT tedavilerinde terapi şeklinde de yürütülebilmektedir (Chretien vd., 2017; Swan ve Hodgins, 2015).

Klinik çalışmalar, birçok psikolojik rahatsızlığın tedavisinde BDT'nin (Bilişsel Davranışçı Terapi) etkinliğini göstermiştir (Seligman ve Maier, 1967, aktaran Sargın ve Sargın, 2015) . Saplantılı davranışları sürdürmesi beklenen mantıksız bilişsel süreçlere ve fikirlere odaklanır (Tolin, 2010; Petry vd., 2006). Hastalar, bu kalıpları değiştirmek ve terapi boyunca bağımlılık yapan davranışlarda bulunmayı bırakmak için beceri ve yöntemler edinir ve kullanırlar (Tolin, 2010; Petry vd., 2006). Alternatif davranışlar ve çeşitli amaca yönelik, açık, sistematik etkileşimler kullanan terapistler, işlevsiz duyguların, davranışların ve bilişsel süreçlerin değiştirilmesine yardımcı olur. BDT çeşitlidir, ancak genellikle önemli olayların yanı sıra bunlara eşlik eden duygu, fikir ve davranışların bir günlüğünü tutmayı gerektirir. Potansiyel olarak uyumsuz kaydedilmiş bilişleri, varsayımları, değerlendirmeleri ve inançları tanımlar. Yeni yanıt verme ve tepki verme yöntemlerini denemek ve ayrıca PKO'daki fonları uygun şekilde işlemek için öğrenme stratejilerini kullanır (Petry, 2005). Bu değişkenler sadece erken dönem yoksunluğu için değil, aynı zamanda nüksetmeyi önlemek için de hayati öneme sahiptir. Hastanın tipine veya duruma göre kullanılan tedavi stratejileri farklılık gösterebilir. Terapiden önce ve sonra kumarla ilgili değişkenlerin takibi ve iyileşme süreci üzerine randomize, kontrollü çalışmaların ve meta-analizlerin varlığı nedeniyle, BDT teknikleri psikoterapötik tedavilerin en büyük kanıt tabanına sahiptir (Cowlshaw vd., 2012). Birkaç çalışma, BDT tekniklerindeki farklılıklara rağmen kumarın

semptom yoğunluğunu, mali kayıpları ve kumar oynama sıklığını azalttığını göstermiştir (Cowlshaw vd., 2012).

Diğer bir BDT tekniği, PKO ile ilişkili bilişsel çarpıklıkları ve çarpık bilgi işlemeyi çözmeye odaklanır (Miller ve Currie, 2008). Bu süreç, dengelenmiş karşıt motivasyonel durumları depolayan beyin devrelerinin aktivitesini içerebilir. Bununla birlikte, birkaç PKO psikoterapisini (yani bilişsel, davranışsal ve motivasyonel) karşılaştıran bir araştırma, bilişsel çarpıtmaların tedavi edilmesinin, onları özel olarak hedef almayan psikoterapilerden daha iyi sonuçlar vermediğini göstermiştir (Toneatto ve Gunaratne, 2009).

Olgu sunumundaki danışanın; kumar oynamayı bırakmak istemesi, defalarca bırakmaya çalıştığı halde hala oynamaya devam etmesi ve kumar oynamaya çalıştığında çok şiddetli baş ağrıları yaşaması gibi semptomları sebebiyle DSM-5'e (APA, 2013) göre kumar bozukluk tanısını karşıladığı düşünülmektedir. 26 yaşındaki erkek danışanla BDT yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen 40 dakikalık 17 seans ele alınmış; Terapi sürecinde uygulanan teknikler perspektifinden kumar oynama bozukluğu tedavisinin aktarılması hedeflenmiştir. Kumar oynama bozukluğu ile sınırlı olan danışanın formülasyonları ve müdahaleleri de dahil olmak üzere sadece BDT teknikleri kullanarak psikoterapi sürecini detaylandıran bu olgu sunumunun literatüre yararlı olacağı düşünülmüştür.

Danışanın kimlik bilgileri gizlenerek yalnızca alanyazına katkı sağlayacak sınırlılıkta detaylara yer verilmekle birlikte, yazılı bilgilendirme ve rızası dâhilinde bilgiler içermektedir.

## OLGU

26 yaşında, lise mezunu olan erkek danışan (Y.K.), askeri personel ve tek başına yaşamaktadır. Uzun yıllardır kumar oynadığından bahseden Y.K. yaşamının kötü yönde seyrettiğinden ve bu bağımlılığı kontrol etmek istediği halde kontrol edemediğinden şikâyet etmiştir. Her ne kadar kendince mantıklı ve çözüme götürücü nitelikte birçok yöntemle başvursa da bu bağımlılığını yenemediğini ve artık kendine olan inancını yitirme seviyesinde olduğunu ifade etmiştir.

Liseden beri kumar oynadığını belirten danışan, bu dönemden (ilk oynayışlarından) çok keyif aldığını vurgulamıştır. Küçük rakamlarla (harçlıklarıyla) oynamaya başladığını ve arkadaşlarıyla iddia bayilerinde futbol maçları üzerine bahis oyunları oynadığını söylemiştir; uluslararası ve yerli tüm takımların oyuncularının adlarını ezbere bildiğini de eklemiştir. Oynadığı rakamlar giderek artarken harçlığının yetmediği zamanlarda çevresine borçlanarak kumar oynamaya devam ettiğini ifade etmiştir.

Mesleki eğitimi sebebiyle şehir değişikliği yaşadığını ve civar çevrede iddia bayilerine ulaşamaması gerekçesiyle online bahis siteleriyle tanıştığını belirtmiştir. Özellikle bu yaşamsal



döngüsünde (şehir değişikliği), kumar oynamayı daha da ilerlettiğini ve hatta kendini bu konuda geliştirdiğini ifade etmiştir. “Sorsanız dünya çapında bütün futbol takımlarını, maçlarını, oyuncularını arşiv niteliğinde sayabilirim.” ifadesi bu alanda profesyonelleştiğini, kumar oynamada daha çok zaman ve enerji sarf ettiğini vurgular niteliktedir. Bu dönemde bir flörtü olmuş; ancak kız arkadaşı eğitim dönemi boyunca bağımlılığı sebebiyle gelecek kaygısı yaşadığından danışandan ayrılmıştır. Bu romantik ilişkinin sonlanmasıyla büyük bir üzüntü yaşayan danışan, kız arkadaşının gerekçelerini “yerinde” olarak değerlendirmiştir. Bağımlılığıyla ilgili aynı gelecek kaygısını kendisinin de yaşadığını, bir başkasının bu kaygıyı yaşamasının çok normal olduğunu belirtmiştir. Bu yaşamsal olay aracılığıyla kumar bağımlılığı sürecinde ilk kez gelecek kaygısıyla yüzleşmeye başladığını ifade etmiştir. Bu şekilde bir gelecek kurduğunda yaşamının sağlam bir temel üzerine kurulamayacağından tedirgin olduğunu vurgulayan danışan; bağımlılığıyla ilgili bir içgörü geliştirmeye başlamış ve bu davranışı ortadan kaldırmak için düşünsel yolla mücadele etmeye başladığını belirtmiştir. Gün içerisinde sık sık kumar oynamadığı bir yaşam senaryosu üzerinden yaşamının nasıl seyredeceğini değerlendirmiştir. Ancak bu durum danışanda “elindeki parayı değerlendiremeyeceği” gerekçesiyle düşük maddi standartlara sahip bir yaşamı olacağı kaygısını doğurmuştur. Diğer yandan bu davranışı sürdürdüğü senaryoda: Sosyal ve mesleki boyutta itibar kaybı yanı sıra düzenli gelirden mahrum kalmayla sonuçlanacağından kaygı yaşadığını belirtmiştir. Kumar oynamama düşüncesiyle mücadelesinde ilk olarak şiddetli baş ağrıları yaşadığını, daha sonra bu ağrılara kabusların eşlik ettiğini vurgulamıştır. Kâbusları ise kumarı bırakmasına rağmen askeri birlikten atılması ve ailesinin fakirlik içinde çok kötü koşullarda yaşamak zorunda kalması gibi düşünsel bağlamdaki kaygılarına benzer içeriklere sahiptir. Bu tarz belirtiler danışanda kumar oynamayı bırakmakla ilgili güçlü dirençlerin bir yansıması olarak düşünülmektedir.

Bağımlılığıyla ilgili birçok kez işlevsel olduğunu düşündüğü davranışsal çözüm yollarına başvurmuştur. Bu doğrultuda ilk olarak telefonunu kullanma süresini azaltma, futbol maçlarını takip ettiği sitelere girmeme ve televizyonda maç izlememe gibi yollara başvurmuştur. Ancak bir şekilde sosyal medya ve haberler aracılığıyla ilgisinin yeniden bu yöne çekilmesiyle yeniden kumar oynama eylemine geri dönmüştür. Bu yinleme her seferinde aynı döngüyle sonuçlanmış ve bu süreç danışanın iyileşmeye dair kendine olan inancını yitirmesine yol açmıştır. Küçük boyuttaki değişikliklerle bir yere varamayacağına kanaat getiren danışan daha büyük davranışsal değişiklik/yeniliklere giderse başarılı olacağı düşünerek bu bağlamda adımlar atmıştır.

Bu noktada kumar sayesinde anaparasını çoğaltma düşüncesine atfettiği değere karşılık annesine duyduğu sevgi ve bağlılığı öne sürmüştür. Annesini çok sevdiğini ve ona çok düşkün olduğunu belirten danışan, annesine olan sevgisinin motivasyonu hareket etmiştir. Annesinin yıllarca danışana ve kardeşlerine karşı maddi yönden çok fedakâr olması ve ev alacak maddi gücü

olmadığından kirada oturması danışan için bağımlılığıyla mücadelesinde bir fırsata dönüşmüştür. Annesinin adına bir ev satın almış ve ödeme planı olarak bir bankadan kredi çekmiştir. Bu çözüm yoluna göre danışanın maaşından otomatik olarak kredi borcuna kesinti olacak, cebinde ancak geçimi için bir miktar para kalacak böylelikle kumar oynamayacaktır. Danışanın bu başarı varsayımının yanı sıra parasını toplumsal değerlerce kabul edilen bir yönde (fedakâr annesine ev alarak) değerlendirmesi de bu planla ilgili azmettirici bir niteliktir. Ancak bu çözüm yolu da danışanı hüsrana uğratmıştır. Maaşından yapılan bu kesinti sebebiyle az parası kalan danışan kumar oynayabilmek için kredi kartlarına yüklenmiş ve kredi kartı borçları onu zorlayacak seviyeye gelmiştir. Bu borçları ödeyebilmek için ev için çektiği krediyi durdurarak borçlarını ödemeye çalışmıştır. Ancak bir süre sonra maaşından otomatik ve düzenli bir kesinti olmayınca kredi kartı borçlarını ödemek yerine o parayla yine kumar oynamıştır. En güvendiği ve başarıyla sonuçlanacağından neredeyse emin olduğu çözüm yolundan da sonuç alamayınca danışan büyük bir umutsuzluğa kapılmıştır.

Bu sürecin böyle devam etmeyeceğini düşünüp sosyal medyadan iletişime geçtiği kumar bağımlısı olan ve bunu geride bırakan insanların olduğu çevrimiçi platformlara dahil olmuştur. Bu dahil oluşun onu çok iyi hissettirdiğini, umut aşıladığını ifade etmiştir. Oradaki kişilerle iletişimdeyken bir terapi olarak bu bağımlılığın üstesinden gelebileceğine karar vermiştir. Askeri bir düzene bağlı çalıştığı için mesleki siciline ruhsal bir bozukluk tanısı işlenmesinden korktuğu için herhangi bir sağlık kurumuna başvurmadığını ve bu sebeple online terapi almaya karar verdiğini söylemiştir.

Danışanın kumar oynama davranışını azaltması yönünde romantik ilişkisi ve ailesi destekleyici bir tutum sergilemektedir. Ancak gerek ailesi ve güncel romantik ilişkisi, gerek sosyal çevresinden kumar oynamayı bırakması yönünde bir baskı/zorbalık söz konusu değildir. Kumarı bırakmak tamamen kendi iradesiyle verdiği bir karardır ancak bir türlü çözüm yolu bulamamaktan rahatsızdır. Çok iyi bir kazanca sahip olduğunu ancak bu bağımlılık uğruna geleceğini kurarken çok pişmanlık yaşayacağını düşündüğünden umutsuzdur.

Danışanın tüm görüşmelerde seans içi konuşması nitelik ve nicelik yönünden normal, öz bakımı yerinde ve duygu durumu endişelidir. Anlatımlarında konuya odaklı dikkatini koruma ve sürdürmede yetersiz kalmış; düşünce, hafıza ve algısında herhangi bir patoloji saptanmamıştır. Değerlendirme görüşmeleri sürecinde yapılan gözlem ve belirtiler incelendiğinde DSM-5'e (APA, 2013) göre danışanda kumar oynama bozukluğu dışında herhangi bir başka patoloji olduğu düşünülmemektedir.

### **Geçmiş Yaşam Öyküsü**

Geçmişinden bahsederken çok yoğun bir maddi sıkıntı çektiğini vurgulayan danışan, evdeki tek erkek olarak dört ablası ve annesine karşı kendini hep sorumlu hissettiğini söylemiştir.

Babaları hayattayken de maddi zorluk çektiklerini ancak babasının vefatıyla bu maddi zorluğun daha da arttığını belirtmiştir. 2009 yılında babasını trafik kazasında kaybeden danışan henüz 10 yaşında olmasına rağmen evin içindeki buhran dolu cenaze kalabalığını çok net hatırladığını ifade etmiş ve o günü oldukça detaylı betimlemiştir. Annesinin babasının ölümünden sonra çocuk bakıcılığı, temizlik gibi birçok işte çalışıp evi geçindirmek için birçok fedakarlıkta bulunduğunu belirten Y.K. en hızlı şekilde maddi durumlarını düzeltmeyi kendine borç bildiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda danışanın erken yaşam deneyimlerinde bir ebeveyn kaybı ve bu kayıpla birlikte yeni bir yaşamsal döngü oluştuğunu söylemek mümkündür. Baba figürünün maddiyatı temsil ettiği ataerkil bir aile yapısında bu figürün ortadan kalkmasıyla danışanın tüm maddi sorumluluğu üstlendiği düşünülmektedir. Yasal olarak çalışması durumu söz konusu olmadığından maddi getiri sağlama konusunda “başarısız” hisseden danışan, “yetersizlik” temel inancını beslenmeye başlamıştır.

Bu kaybın getirdiği maddi kaygı ve en kısa yoldan para kazanma/para kazanmada başarı sağlama düşüncesini yoğunlaştırmış o dönem çevresinde iddia oynayan arkadaşlarının da yönlendirmesiyle kumarla tanışmıştır. Sigara kullanımına da 17 yaşında iddia bayisinde başladığını ifade etmiştir. Lise döneminde hem nikotin kullanımı hem kumar oynama davranışının giderek ona zevk verdiğini kazandıkça daha da motive olduğunu hiç zarar görmeyecekmiş gibi hissettiğini belirtmiştir. Elindeki cep harçlığını kendi iradesiyle çoğaltmanın onun için sihir gibi bir şey olduğunu söylemiştir. Lise döneminde hala daha yetişkin bir birey kadar kazanç sağlamanın olanaksız olması, üstelik halen harçlık aldığından kendini ailesi için maddi bir gider olarak görmesi kısa yoldan çok para kazanma ihtimaline iten azmettirici gerekçelerdir. Danışanın bu kadar kolay yoldan para kazanma durumu için “sihir gibi” yorumuyla “gerçek olamayacak bir durum” olduğunun örtük de olsa farkındalığını vurgulamıştır. Kumar oynarken yaşadığı kayıpların da kazançlar kadar onu hırslandırdığını motive ettiğini vurgulayarak bu kısır döngünün içinde uzunca bir süre gerçeklikten uzak bir yaşam sürdüğünü vurgulamıştır. Ancak askeri okula gidip özellikle bulunduğu ortamın bu kadar nizamlı ve ciddi bir kurum olması onu kumar davranışıyla ilgili bir şeyleri sorgulaması yolunda tetikleyici olmuştur. Kumar oynadığı çok saygı duyduğu üstleri tarafından öğrenirse diye çok korkmuş ve utanmıştır. Ablalarından biri hariç kumar oynadığını ailesinden gizlediği için daha önce de benzer kaygılar yaşadığını ancak kendi söylemediği sürece öğrenemeyecekleri için kontrolün kendisinde olduğunu ve bu kadar kaygılanmadığını ifade etmiştir. Buradaki korku ve utanç da kumarı her ne kadar kazanç sağlamak amacıyla da oynasa kayıplar yaşıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Maddi kayıp kazanması başarısızlık duygusunu beslemekte ve bu da yetersizlik inancını aktif etmektedir.

Babasının vefatından iki yıl sonra ablasının üniversitedeyken yaşadıkları maddi kaygıdan olduğuna inandığı ruhsal rahatsızlığı da aileyi oldukça etkilemiştir. Bipolar tanısı konularak beş yıl boyunca tedavisi sürmüştür. Bu süreç boyunca annesinin duygusal olarak çok yıprandığını, çocuklarına bakım vermede yetersizlikle ilgili yoğun düşüncelerle uğraştığını belirtmiştir. Annesinin maddi getiriye sağlama sorumluluğunu bir ebeveyn/baba figürü olarak üstlenmeye çalışması danışanın kendi yetersizliğini annesi üzerinden yansıttığını düşündürmektedir. Danışanın bu ruhsal bozukluğu sebebinin maddi sorunlar olarak seansa yansıtması da yine kendince sorumlu olduğu maddi yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla ablasının bu tanıyı alması da danışan için başarısızlıklarından biridir. Danışan bu “başarısızlık” ve “yetersizlik” duygularını yeterli maddi kazanç sağlama hedefiyle sergilediği kumar oynama davranışıyla telafi yoluna gitmektedir. Ancak kumar oynarken her para kaybı yaşadığında “başarısızlık” ve “yetersizlik” inançlarını beslemekte ve aynı davranışsal döngüyü deneyimlemektedir. Bu döngünün kırılmadığı her yaşantı sonucu da “çaresizlik” temel inancı beslenmiştir. Danışanın seansa gelmeden önce yaşadığı “umutsuzluk” duygusu, “başarılı olamayacağım/ iyileşemeyeceğim” düşüncelerinin de bu çaresizlik inancından kaynaklandığı düşünülmektedir.

## BULGULAR

Hastayla her biri 40 dakika süren 17 seans uygulanmıştır. Danışanın geçmiş yaşamı ve güncel probleminin saptanabilmesi, problem listesini belirleyebilmek için iki seans yapılmıştır. Danışanın yansıttığı öykü terapist tarafından aşağıda belirtildiği üzere formülize edilerek özetlenmiştir.

### Tablo 1

#### Öykünün teknik özetlenmesi

<b>Erken Yaşam Deneyimi</b>	Babanın vefatıyla hane içi maddi zorluklar yaşanması, ablasının ruhsal rahatsızlık geçmişi
<b>Temel İnanç</b>	Başarısızım, iradesizim, çaresizim.
<b>İşlevselliği Bozan Varsayım</b>	Kumar oynamazsam fakir kalırım, olan paramı katlamazsam fakir olacağım. Ancak kumar oynarsam paramı katlayabilirim.
<b>Kritik Yaşam Olayı</b>	Annesine ev almak için çektiği krediyi kumar oynamak için durdurması.
<b>Olumsuz Otomatik Düşünceler</b>	“Paramı x katına katlamalıyım.” Durduğum kabahat hala niye oynamıyorum ki.” “Param cebimde durduğunda değer kazanmıyor.”
<b>Belirtiler</b>	Somatik: Baş ağrısı Motivasyonel: Çalıştığı ortamda huzursuzluk (her an birinin kumar oynama davranışını fark etmesinden dolayı yaşadığı kaygı huzursuzluk olarak yansımaktadır) Bilişsel: Kumar oynama veya oynamama davranışlarıyla ilgili uzun ve işlevsel olmayan düşünsel uğraşlar Duygusal: Kumar oynamasıyla ilgili kaygı ve bu davranışı sonlandıramayacağına yönelik yoğun umutsuzluk Davranışsal: Sürekli olarak kumar oynama davranışıyla ilgili önleyici eylemlerde bulunma girişimleri

Bu tanışma ve problem belirleme aşamasından sonra ilk olarak hastalıkla ilgili kapsamlı bilgi vermek ve kişinin baş etme becerileri, özdenetim, kendi sorumluluğunu alma becerilerini geliştirmesi için psikoeğitim verilmesi planlanmıştır. Bu eğitimde; Kumar Oynama Bozukluğu'nun ne olduğu, nasıl bir hastalık olduğu ve ne tür klinik özellikler gözlemlenebileceği açıklanmıştır. Bu hastalığa sahip diğer bireylerin ortak, benzer özellikleri ile sürdürücü etkenlerin neler olduğu/olabileceği anlatılmıştır. Danışan halihazırda çevrimiçi platformlarda katıldığı kumar bağımlılığında iyileşme gösteren kişilerle hastalığın doğasıyla ilgili konuşmuş da olsa profesyonel ve objektif bir mercekten hastalığı yeniden tanımlaması beklenmiştir.

Yaşam becerilerinin alt başlıklarından biri olan bilişsel becerileri geliştirerek çevresel uyarıcılardan bilgi toplarken bu bilgileri doğru analiz etme becerileri kazandırmak hedeflenmiştir. Günlük yaşamındaki yaşamsal olayları analiz ederken yaşam becerilerindeki alt başlıklarından biri olan kavramsal düşünme becerisini hastaya kazandırma yolunda önemli bir uygulama olacaktır. Bu noktada kavramsal düşünceyi geliştirerek danışana kendi bilişsel sürecinin, etkileşim içerisinde olan duygu ve düşüncelerinin keşfini yapabilmesi için Ellis'in ABC modelini çalışmak işlevsel olacaktır (Karahana ve Sardoğan, 2015).

A: "Kumar oynama davranışını sonlandırmada çözüm yolu başarısız."

B: "Kumarı bırakmayı başaramayacağım" inancı

C: "Kumar oynasam da oynamasam da fakir olacağım."

Böylelikle inançlarıyla tanışan Y.K. bu inançlarla baş etme yolunda bir keşif başlangıcı yapmış olacaktır. Alternatif düşünce üretme bir etkinlikle danışana öğretilip işlevsel olan ve olmayan düşünce içeriğini ayırıştırarak bu alternatif düşünceleri bir sonraki düşünce kayıt formunu ekleyerek doldurması istenmiştir. Örneğin; OOD: "Paramı x katına çıkarmalıyım ki zengin olayım." Alternatif Düşünce: "Paramı x katına çıkarmak yalnızca bir ihtimal ve kazanmak için deneme girişimlerime bakılırsa kaybetme ihtimalim daha fazla, muhtemelen kaybedeceğim bir parayı karşılık alacağım bir şekilde harcamayı tercih ederim."

Bunun yanı sıra aşamadığı olumsuz düşüncelerle ilgili "düşünce mahkemeleri metaforu" yöntemiyle kendi olumsuz düşüncelerini çürütmesi öğretilerek bu beceri, ev ödevi formatında sık bir egzersiz olarak sunulmuştur. Bu doğrultuda kişinin olumsuz otomatik düşünceleri için düşünce kayıt formu verilip, bu alanda çalışma yapılmıştır. Bilişsel yeniden yapılandırma ile kumar oynama ve para kazanma hakkında akıldışı yorumların düzenlenmesi hedeflenmiştir. Para kazanma olgusunun danışan için anlamı ve hayati değeri saptanmıştır. Tüm seanslarda danışanın kendi tanımlama ve yorumları kullanılarak içinde bulunduğu döngüye empatik bir yaklaşım desteklenmiştir.

**Tablo 2**

*Olgunun düşüncelerine açtığı dava metaforu örneği*

<b>Tetikleyici Olay</b>	Maaş almak
<b>Duygular</b>	Merak, heyecan
<b>Otomatik Düşünce</b>	Paramı x katına çıkarabilirim
<b>İşlevselliği Bozan Varsayım</b>	Paramı katlayamazsam harcayacağım bitecek ve fakir kalacağım
<b>İşlevselliği Bozan Varsayımı Destekleyen Kanıtlar</b>	Evet, maaşımın tümünü plansızca harcarsam bir gün bitecek
<b>İşlevselliği Bozan Varsayımı Çürüten Kanıtlar</b>	Paramı katlamak bir risk, katlamaya çalışırken harcamadan da param bitebilir.
<b>Akılcı Alternatif Düşünceler</b>	Paramı katlamak yerine planlı harcamalar yaparak zamana uygun harcama yapabilirim böylece parasız kalmam, ne kadar param olursa olsun hepsini harcayabilirim; paramın bitmesi beni fakir yapmaz bir kazancım ve değerli bir mesleğim var
<b>Sonuç</b>	Paramı risk alıp katlamak yerine katlanacağından emin olduğum bir yolla (örneğin vadeli bir hesapta) biriktirip ve doğru harcamalarla fakir kalmamayı sağlayabilirim.

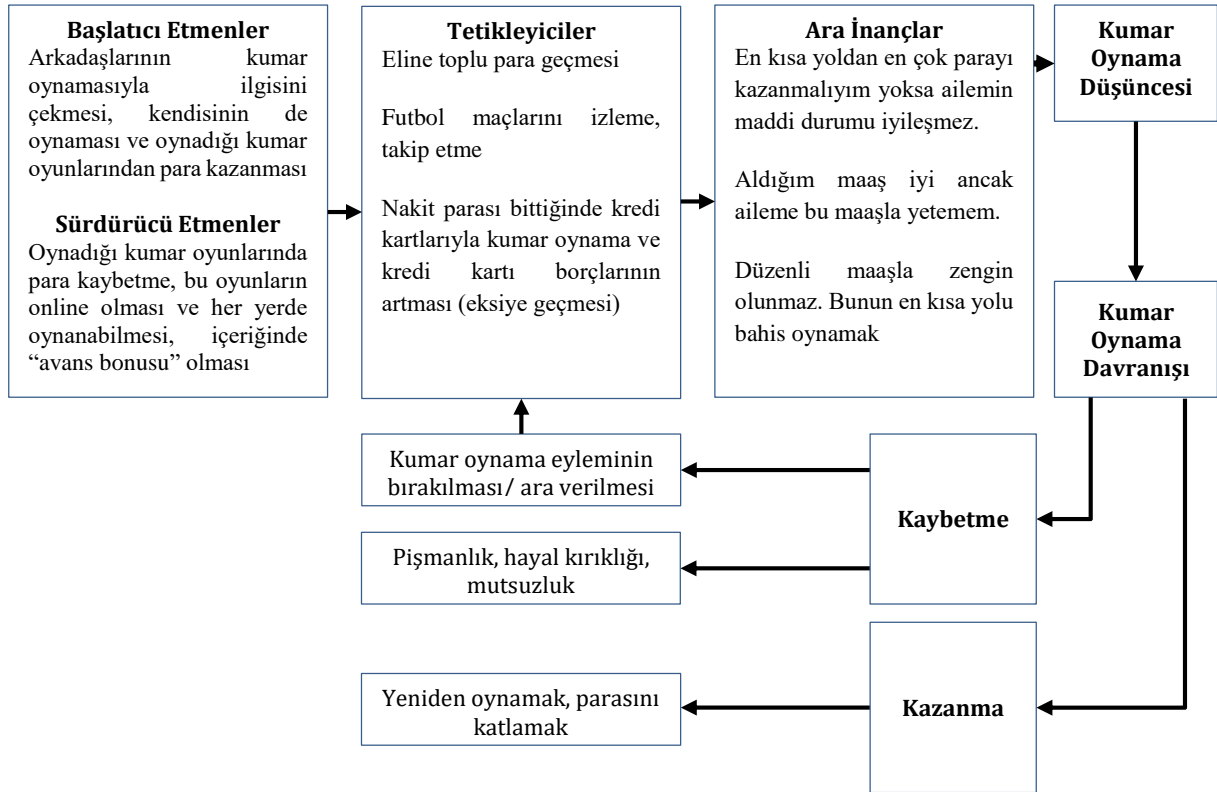
Hazzın, hoşnutluğun ve özellikle de para kazanmanın-maddi durumu iyileştirmenin yalnızca kumar oynama davranışıyla sağlanmayacağına dönük yanlış inançları üzerinde de çalışılmıştır. Danışanın parasız kalmakla ilgili çözüm yolu dinamikleri, temel niteliği taşıyan yaşam olayları çalışılmış; başarısızlık, iradesizlik çekirdek inançları değerlendirilmiştir.

Terapinin biliş kısmında, olumsuz otomatik düşünceler ve ara inançlar çalışılmış; davranışsal müdahale olarak ise kişiye hedef odaklı çeşitli ödevler verilmiştir. Danışana nefes egzersizleri ve dikkat çalışmaları öğretilmiştir. Ödev olarak kumar oynamak istediğinde nefes egzersizleri yapmasını ve o an dikkatini kumar, para, kazanmak-kaybetmek gibi kavramlardan farklı yerlere olabildiğince itebilmesi istenmiştir. Sorun düzeyinde formülasyonu günlük yaşamına adaptif hale getirmesi için duygu-düşünce-davranış-otomatik düşünce kaydı formunda ev ödevleri verilmiştir. 10. Seansa geldiğinde danışan bu seansa kadar ev ödevleriyle kazanması hedeflenen sokratik sorgulama becerisini edinmiş ve uygulamaktadır. Örneğin danışan “maaş alma” gibi tetikleyici bir durum yaşadığında “parasını kumar yoluyla çoğaltma” eyleminin risklerini, kısa ve uzun vadede kayıp-kazançlarını değerlendirebilmektedir. Otomatik düşünce akışı söz konusu olduğunda bunu direkt eyleme dökerek kumar oynamak yerine bu düşüncesine alternatif düşünceler üretebilme becerisi kazanmıştır. Tüm bunları 10. seansa kadar verilen ev ödevlerini doldurarak yazılı formda yapan danışan düşünsel yolla bu becerileri yaşamına adapte edebilmiştir.

Bunlara ek olarak 11. ve 12. seanslarda düşünce durdurma tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Danışan düşüncelerinin kontrolünü ve hakimiyetini kendinde hissettiğinde iradesi dışında bir eylem yapmayacağına dair inanç geliştirmesi hedeflenerek; isterse kumar oynamayla ilgili düşünsel uğraşlarda bulunmayacağı öğretilmiştir. Danışana davranış deneyi ödevleri olarak

verilen online bahis oyunlarına getirmesi istenile sınırlamaları başarıyla tamamlamış buna ek kendi önerisiyle online platformlardaki bahis oyunu kullanıcı hesaplarından bazılarını silmiştir. Yanı sıra telefonunda bazı bahis uygulamaları için süre sınırlandırmaları koyan bir değişikliğe de gitmiştir. Ev ödevleri olarak verilen bu davranışsal değişiklikleri 12. seans itibariyle uygulaması istenilen danışanın 13. ve 14. seanslar bu davranışları uygulayamadığı durumlar detaylandırılmıştır.

Danışanın işe yarayacağını düşündüğü ancak sonuç alamadığı çözüm yolları üzerinde konuşulmuş ve bunların neden işe yaramadığı, nasıl revize edilse işe yarayabileceğine dair senaryolar üzerinden gidilmiştir.



Şekil 1. Detaylı Olgular Formülasyonu

Son dört seansın her birinde yinelemeyi önlemeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir. 15. seansta özellikle bir önceki (14. seans) itibariyle uygulayamadığı davranışsal değişiklikler çalışılmıştır. Kumar oynama davranışını meydana getirecek kaygıyı taşıyan durumlar, koşullar, kişiler üzerinden çalışılmıştır. Bu ev ödevleri birkaç gün de olsa kumar oynama davranışının sönmesiyle sonuçlanmış ancak danışanın "yeterli parayı kazanamayacağı" endişeni ortadan kaldırmakta yetersiz kalmıştır. Bu sebeple yeniden kumar oynamasa bile kumar oynama ile ilgili yoğun düşünceler semptomu ortadan kaldırılamamıştır. Bunun yanı sıra danışan maaşının iyi nitelikte bir gelir olduğunu ancak bunu kumar oynama davranışı yüzünden kaybedeceği endişesi taşıdığını vurgulamıştır. Danışanın mesleğinden iyi para kazanıyor olması da parasız kalması



senaryosu kadar kumar oynayacağına dair endişeye yol açmaktadır. Bu olası yaşam olaylarına “helikopterden bakış” tekniği ile duygudan sıyrılmış bir bakış açısı kazandırılmıştır. Helikopterden bakış tekniği ile danışanın en basit formatta “paranın gerçekçi olmayan yollarla daha fazla para getirmesi” durumunun yalnızca ihtimalden ibaret olduğunu vurgulamayı hedeflemiştir. Bu sayede danışanın, kumar oynama davranışını “risk almaktan başka bir amaca hizmet etmeyen eylem” olarak tanımlamasını destekleyecektir. Bu da hedeflendiği üzere, kumar oynama eylemine yüklenen duygusal değeri azaltacaktır.

16. seansta danışanın terapi sürecini sonlandırma talebi olmuştur. Bu talep tarafımda danışan eşliğinde değerlendirilerek sürecin faydalı olma koşulunu sağlamadığı gerekçesiyle uygun bulunmuş ve sonlandırma seansı (17. seans) ardından sürecin sonlanması kararlaştırılmıştır.

Yanı sıra danışanın ailesine atfettiği yoğun değer yinelemeyi önleyici nitelik taşımakta ve bu değer son seansta (17.seans) danışandan doldurması istenilen “Hayat Özeti” formu aracılığıyla danışanın yaşamı boyu ailesine verdiği anlam vurgulanmıştır. Bu sayede uzun vadede yinelemeyi tetikleyen parasız kalma, ailesine yeterli maddi katkıyı sağlayamama düşüncesi ve bu düşüncenin getirdiği kumar oynama davranışının sönmesi hedeflenmiştir. Bu sayede danışan terapi süreci sonlansa bile danışan ailesine verdiği değer vurgusuyla gerçekçi hedeflerle maddi gelirini koruma ve/veya artırmaya yönelik eylemleri odağına alacaktır.

Destek grupları sayesinde benzer belirtiler ve işlevsellikte bozulmalar yaşayan insanlar bir araya gelmektedir. Bu da yaşam becerilerinden olan kişilerarası etkileşim becerisi geliştirilebilir. Danışan bu uygulamayı çevrimiçi platformlardan sürdürmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Pandemi süreci gözetilerek bunun da yarar sağlayabileceği düşünülmüş ve devam etmesi desteklenmiştir. Böylelikle hastanın çevre ve toplumla etkili iletişim içerisinde olma ve bunu sürdürebilme becerisini geliştirmesi hedeflenmiştir. Böylece oturum sonlandırılmıştır.

Buran (2021) sistematik derlemesinde PKO olgularının birçoğunun yaşadığı bu sorunla ilgili yardım istememesinden bahsetmiş ve bunun büyük bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Danışan bu bağlamda içerisinde bulunduğu koşullar sınırlılığında işlevsel olan olmayan birçok yöntem denemeye çalışmış ancak profesyonel yardım almayı ertelemiştir. Yardım almaya çekinmesinin en büyük sebebi olarak statüsel saygınlık ve itibarının zedeleneceğinden korktuğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda gizliliğin ehemmiyetle gözetildiği ve anonimliğin korunabileceği çevrimiçi platformlarda profesyonel destekler artırılmalıdır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatürde kumar oynama bozukluğunun tedavisinde psikofarmakolojinin etkinliğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Soyka ve Rösner, 2008, aktaran Uğurlu vd., 2012). Bu çalışmalar olgunun tedavi sürecinde bir sınırlılık olarak düşünülmektedir; çünkü danışan fiilen

bir psikiyatrist veya bir psikoloğa gitmeyi reddetmektedir. Terapötik görüşmeler süresince de danışan herhangi başka bir psikofarmakolojik veya ek bir psikiyatrik destek almamıştır.

Yapılan bir gözden geçirme çalışması sonucu kumar oynama bozukluğu tedavisinin farmakolojik boyutunda opiat antagonistlerinin etkili olduğu ileri sürülmüştür (Menchon vd., 2018). Geniş ve Aksu (2020); olgu sunumlarında, literatüre göre kumar bağımlılığın ilaç tedavisiyle ilgili yapılan araştırmalar sonucunda özellikle dürtü kontrolü üzerinde serotoninin etkili olduğu bulgusunu vurgulamıştır. Bu bulgularla SSRI grubu antidepresanların kumar bağımlılığının tedavisinde etkin bir rolü olabileceği düşüncesinin altı çizilmiştir.

Farklı bir cepheden Kraus vd., (2020) sistematik derleme çalışmasında; kumar oynama bozukluğunun tedavisinde yalnızca farmakolojik tedaviye kıyasla psikoterapinin de ek olarak uygulanmasıyla daha iyi sonuçlar alınacağını ifade etmiştir. Ancak yine de bunun için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Kraus vd., 2020).

Menchon vd., (2018), PKO olgularının tedavisindeki alanyazıda geleneksel tedavi yöntemlerinin çoğu için hastaların belli bir yüzdesindeki başarısızlığı vurgulamakta ve bu bağlamda daha fazla araştırmayla seans içeriklerinin iyileştirilmesini önermektedir.

Geniş ve Aksu (2020) sunumlarındaki kumar bağımlısı olgusunun tedavisinde hem BDT hem psikofarmakolojiyi bir arada kullandıklarını ve kumar oynama davranışında belirgin bir azalma olduğunu vurgulamıştır. Bu sunumda çalışılan olguda ise terapi süreci sonuna ancak birkaç davranışsal değişikliğin başlangıcına kadar gelinebilmiştir; terapi sonlandıktan sonra da herhangi bir değerlendirme görüşmesi yapılmamıştır. Danışanın tam anlamıyla bir iyilik haline ulaştığı söylenememekle birlikte sürecinde ek yöntemlerle devam edilmesinin davranışsal değişiklikleri korumasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. BDT seanslarıyla edindiği kazanımları alternatif tedavi yöntemlerinde kullanarak iyilik haline ulaşması öngörülmüştür.

Bu olgu için (spesifik olarak PKO) kullanılan tedavi yönteminin etkinliğinin değerlendirilmesi için herhangi bir standart bulunmamaktadır. Kumar oynama bozukluğu tedavisinde kullanılan psikoterapi yöntemleri için makul bir ampirik temelin belirlenmesi için çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Ribeiro, vd., 2021). Bunun yanı sıra Ribeiro vd., (2021), PKO'nun tedavisinde BDT'nin de diğer psikoterapi yöntemleriyle kıyaslandığı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Literatürdeki bu eksiklikler göz önünde bulundurularak Y.K. için PKO olgularında etkinliği olan bir diğer yöntem olan psikofarmakolojik tedaviye başvurulabilir.

Mevcut vaka çalışmasının, kumar oynama bozukluğu patolojisinin tedavisinde bilişsel davranışçı terapiyi kullanmakla ilgilenen araştırmacılar için iyi bir örnek olduğu düşünülmektedir. Patolojik kumar bağımlılığı bağlamındaki klinik çalışmalarda

psikofarmakolojik ve davranışsal terapilerin ele alındığı daha fazla araştırmaya gerek vardır. Bu alandaki araştırmacılara ışık tutması bağlamında; bilişsel davranışçı terapinin kumar oynama bozukluklarının tedavisindeki rolünün araştırılmasına ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür.

Devam eden araştırmalar, terapi seçimine rehberlik etmek için kullanılabilir yeni terapötik hedeflerin ve bireysel farklılıkların belirlenmesine de yardımcı olabilir. Bu sayede klinisyenlerin de patolojik kumar oynamadaki müdahaleleri, hedefleri işlevsel yönde ivme kazanacaktır. Kumarın ve diğer davranışsal bağımlılıkların sağlık ve toplumsal sonuçları göz önüne alındığında, önleyici tekniklerin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi de aynı derecede önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Abbott, M. W., Volberg, R. A., & Rönnerberg, S. (2004). Comparing the New Zealand and Swedish National Surveys of Gambling and Problem Gambling. *Journal of Gambling Studies*, 20(3), 237-258. <https://doi.org/10.1023/b:jogs.0000040278.08853.c0>
- American Psikiyatri Birliği. (2012). *Ruhsal Bozukluklarının Tanısal ve Sayımsal El Kitabı* (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-III*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV*. American Psychiatric Association.
- Buran, A. (2021). Kumar oynama bozukluğunda bilişsel davranışçı terapinin etkinliği üzerine sistematik bir derleme. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 180-186. <https://doi.org/10.51982/bagimli.841844>
- Calado, F., & Griffiths, M. D. (2016). Problem gambling worldwide: An update and systematic review of empirical research (2000-2015). *Journal of Behavioral Addictions*, 5(4), 592-613. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.073>
- Chretien, M., Giroux, I., Goulet, A., Jacques, C., & Bouchard, S. (2017). Cognitive restructuring of gambling-related thoughts: A systematic review. *Addictive Behaviors*, 75, 108-121. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.07.001>
- Cowlshaw, S., Merkouris, S., Dowling, N., Anderson, C., Jackson, A., & Thomas, S. (2012). Psychological therapies for pathological and problem gambling. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd008937.pub2>
- Çakıcı, M., Çakıcı, E., Karaaziz, M., & Babayiğit, A. (2019). KKTC'de kumar yaygınlığı, risk etkenleri ve kültür tutumları ile ilişkisi: 2007-2014. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 0, 1. <https://doi.org/10.5455/apd.7939>
- Geniş B., & Aksu, H. (2020). İntihar girişimi ile acil servise başvuran kumar bağımlılığı olgusu. *Bağımlılık Dergisi*, 21(1), 92-98.
- Gooding, P., & Tarrier, N.A. (2009). A systematic review and meta-analysis of cognitive-behavioural interventions to reduce problem gambling: Hedging our bets?. *Behaviour Research and Therapy*, 47(7), 592-607. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.04.002>
- Hodgins, D.C., & Peden, N. (2008). Cognitive-behavioral treatment for impulse control disorders. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30(1), 31-40. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006005000055>
- Holden, C. (2010). Behavioral addictions debut in proposed DSM-V. *Science*, 327(5968), 935. <https://doi.org/10.1126/science.327.5968.935>
- Karahan, T.F. & Sardoğan, M. E. (2015). Rasyonel-emotif terapi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 9(0), 110-135.
- Karim, R., & Chaudhri, P. (2012). Behavioral addictions: An overview. *Journal of Psychoactive Drugs*, 44(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/02791072.2012.662859>
- Kraus, S. W., Etuk, R., & Potenza, M. N. (2020). Current pharmacotherapy for gambling disorder: a systematic review. *Expert Opinion on Pharmacotherapy*, 21(3), 287-296. <https://doi.org/10.1080/14656566.2019.1702969>
- Ledgerwood, D.M., & Petry, N.M. (2005). Current trends and future directions in the study of psychosocial treatments for pathological gambling. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 89-94. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00341.x>

- Menchon, J. M., Mestre-Bach, G., Steward, T., Fernández-Aranda, F., & Jiménez-Murcia, S. (2018). An overview of gambling disorder: from treatment approaches to risk factors. *F1000Research*, 7(434). <https://doi.org/10.12688/f1000research.12784.1>
- Meyer, G., Hayer, T., & Griffiths, M. (Eds.). (2009). *Problem gambling in Europe: Challenges, prevention, and interventions*. Springer Science & Business Media.
- Miller, N.V., & Currie, S.R. A. (2008). Canadian population level analysis of the roles of irrational gambling cognitions and risky gambling practices as correlates of gambling intensity and pathological gambling. *Journal of Gambling Studies*, 24, 257–274. <https://doi.org/10.1007/s10899-008-9089-5>
- Pallesen, S., Mitsem, M., Kvale, G., Johnsen, B. H., & Molde, H. (2005). Outcome of psychological treatments of pathological gambling: A review and meta-analysis. *Addiction*, 100(10), 1412-1422. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2005.01204.x>
- Petry, N. M. (2005). Gamblers Anonymous and Cognitive-Behavioral Therapies for Pathological Gamblers. *Journal of Gambling Studies*, 21(1), 27–33. <https://doi.org/10.1007/s10899-004-1919-5>
- Petry, N. M., Ammerman, Y., Bohl, J., Doersch, A., Gay, H., Kadden, R., Molina, C. & Steinberg, K. (2006). Cognitive-behavioral therapy for pathological gamblers. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(3), 555-567. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.74.3.555>
- Ribeiro, E. O., Afonso, N. H., & Morgado, P. (2021). Non-pharmacological treatment of gambling disorder: A systematic review of randomized controlled trials. *BMC Psychiatry*, 21(105), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03097-2>
- Rizeanu, S. (2015). Pathological gambling treatment-review. *Procedia -Social Behavioral Sciences*, 187, 613-618. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.114>
- Sargın, M., & Sargın, A.E., (2015). “Yaşamaya Değer Bir Hayat” için: Diyalektik davranışçı terapinin gelişimi ve temel ilkeleri. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 64-70.
- Smith, G., Hodgins, D., & Williams, R. (2007). *Research and Measurement Issues in Gambling Studies* (1st ed.). Emerald Publishing.
- Stucki, S., & Rihs-Middel, M. (2007). Prevalence of adult problem and pathological gambling between 2000 and 2005: An update. *Journal of Gambling Studies*, 23(3): 245–257. <https://doi.org/10.1007/s10899-006-9031-7>
- Suurvali, H., Hodgins, D., Toneatto, T., & Cunningham, J. (2008). Treatment seeking among Ontario problem gamblers: Results of a population survey. *Psychiatric Services*, 59(11), 1343–1346. <https://doi.org/10.1176/ps.2008.59.11.1343>
- Swan, J.L., & Hodgins, D.C. (2015). Brief interventions for disordered gambling. *Canadian Journal of Addiction*, 6(2), 29-36. <http://dx.doi.org/10.1097/02024458-201509000-00005>
- Tolchard, B., & Battersby, M.W. (2013). Cognitive behaviour therapy for problem gamblers: A clinical outcomes evaluation. *Behaviour Change*, 30(1), 12-23. <http://doi:10.1017/bec.2013.2>
- Tolin, D.F. (2010). Is cognitive-behavioral therapy more effective than other therapies? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(6), 710-720. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.05.003>
- Toneatto, T., & Gunaratne, M. (2009). Does the treatment of cognitive distortions improve clinical outcomes for problem gambling? *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39, 221-229. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9119-3>
- Uğurlu, T.T., Şengül, C. B., & Şengül, C. (2012). Bağımlılık psikofarmakolojisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 37-50. <https://doi.org/10.5455/cap.20120403>

- Vayısoğlu, S. K., Öncü, E., & Güven, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde kumar oynama sıklığı ve heyecan arama davranışı ile ilişkisi. *Addicta: The Turkish Journal of Addictions*, 6(1), 69-90. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.1.0041>
- Walker, M.B. (2005). Problems in measuring the effectiveness of cognitive therapy for pathological gambling. *Journal of Gambling Studies*, 21(1), 79-90. <https://doi.org/10.1007/s10899-004-1927-5>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The aim of this study was in the pathology of gambling disorder developed by a 26-year-old male client; It is the presentation of the therapy process managed using the methods in the Cognitive Behavioral Therapy (CBT) school. In the context of treatment in gambling disorder pathology, there are literature and studies on the effectiveness of psychopharmacology in this process. It has been concluded that the intervention may be effective in the psychopharmacology border and serotonin, especially in the impulse control sub-dimension of gambling behavior. In addition, there are studies in which the treatment process is managed by using both CBT and psychopharmacological intervention and effective results are obtained. However, there is no comprehensive study in the literature on interventions made specifically for this school by using only CBT in gambling disorder. In this context, it should be examined within the cultural border we are in, and its effectiveness should be evaluated and researched.

Detailed evaluation of individual variables and different motivations in this pathological behavior within the scope of the effectiveness of CBT will provide gains related to the treatment process. Studies in which the methods required by this school in cognitive and behavioral sub-dimensions are tailored to the cognitive and behavioral aspects of gambling should be included in the literature, so that interventions in the clinical setting should be able to proceed with more specific directions. Apart from this, as in other pathologies, the effectiveness of psychopharmacology and CBT should be compared in gambling disorders, and necessary functional adjustments should be made in the treatment process in the light of the results. In this case report, there is an intervention for the treatment of pathology using only CBT.

### Method

In the case report; the confidentiality of the case was introduced with the highest level of protection. The patient's disease-related dimensions are stated with details such as mental status assessment, family history, disease history, and past life history. The pathology it has been explained individually. By considering the nature of the disease with definitions, gambling disorder has been expressed with its definitions in the literature. The CBT method used in the therapy process for the patient's pathology was introduced. In 17 sessions of 40 minutes conducted on the online platform, the case pathology was summarized in the technical summary of the story within the scope of CBT techniques. Session contents are reflected using technical specifications, few homework examples given. In addition, the case was formulated and the formulation in which the cognitive processes of the client originating from the pathology were handled was studied.



Thanks to this case formulation, it is aimed to examine the course of the disease in the client at a glance with its basic structures. In this way, it is envisaged that both the patient and a professional eye will use intervention techniques in a more functional form, knowing the motivations in the formation of the disease, by obtaining a holistic perspective.

### **Discussion & Conclusion**

Considering all these data and literature on the client, pathology and treatment, it is possible to say that CBT is effective in the treatment of gambling disorder. However, as a result of 17 40-minute sessions performed in this case report, only a few behavioral changes could begin. Addressing long-term structures such as the sustainability of this state of well-being and prevention of recurrence is a very important deficiency, especially in the Turkish literature. The literature has discussed psychopharmacology interventions in this pathology, however, it has been concluded that the use of CBT is effective. However, only for CBT techniques; is lacking in the context of assessing individual differences by considering individual motivations in the development of this pathology. In this context, more studies and more research findings will benefit both the literature and the intervention techniques in the clinical field.

Concerning this pathology, it is necessary to accelerate the development of some preventive and preventive techniques at the same time.

In addition, the fact that the client uses online chat applications that include individuals with gambling disorder among the methods developed by the client -for the client- is motivating. Turning the pandemic period into an advantage, especially for clients who are sensitive to anonymity, may be functional to lay the groundwork for online group therapy-like activities. Again, there is a need for research in this context to determine whether such an application and/or method is a functional initiative.

The role of such individual variables in the course of the disease and in the acquisition of well-being is undeniable. For this reason, CBT techniques should be investigated in the pathology of gambling disorder. This detailing should be handled in accordance with our current period and culture, so that it is aimed to gain momentum in the literature and in the field in the dimension of the therapy process of gambling disorder.

# Güçlü Yönler/Karakter Güçleri Temelli Okul Müdahale Programı

## Strengths/Character Strengths Based School Intervention Program

Ramazan DEMİR<sup>[1]</sup> Murat AYDOĞAN<sup>[2]</sup> Mehmet MURAT<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi:22 Ağustos 2022

ÖZ

Kabul Tarihi:16 Ekim 2022

Güçlü yönler veya karakter güçleri pozitif psikolojinin önemli çalışma alanlarından birisini oluşturmaktadır. Alanyazında da, güçlü yönlerle ilişkin araştırmaların çoğu pozitif psikoloji kapsamındadır. Okulda güçlü yönlerin desteklenmesi ve işlevsel olarak kullanılması önemlidir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı da sınıf rehberlik programlarında güçlü yönlere yer vermiştir. Özellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde güçlü yönlerden faydalanılabilir. Bu çalışmada, güçlü yönler temelli psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Böylece, öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesi ve işlevsel olarak kullanması hedeflenmiştir. Bu açıdan program, koruyucu ve önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında değerlendirilebilir. Programın alt amaçları; güçlü yönleri anlama, karakter güçlerini sınıflama, güçlü yönlerini keşfetme, başkalarının gözünden güçlü yönlerini tanıma, güçlü yönlerini kullanabileceği alanları belirleme, okul başarısında ve günlük yaşamda güçlü yönleri kullanmadır. Program ergenlere yöneliktir ve 7. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenciler yararlanabilir. Her oturum 40 dakika ve toplamda 6 oturumdur. Program, deneysel olarak sınamamış olup varsayımsal bir program türündedir. Bu nedenle, araştırmacıların bilimsel olarak programı sınaması ve etkililiğini paylaşması alanyazına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** pozitif psikoloji, güçlü yönler/karakter güçleri, okul müdahale programı, psikoeğitim, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri

Received Date:22 August 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 16 October 2022

Strengths or character strengths constitute one of the important study areas of positive psychology. In the literature, most of the research on strengths is within the scope of positive psychology. It is important to support and functionally use strengths at school. For this reason, the Ministry of National Education has included strengths classroom guidance programs. Strengths can be used especially in psychological counseling and guidance services. In this study, a strengths-based psychoeducation program was prepared. Thus, it is aimed that students discover their strengths and use them functionally. In this respect, the program can be evaluated within the scope of protective and preventive psychological counseling and guidance services. The sub-purpose of the program; understanding strengths, classifying character strengths, discovering strengths, recognizing strengths from the eyes of others, identifying areas where strengths can be used, using strengths in school success and daily life. The program is aimed at adolescents and students from grade 7 to grade 12 can benefit. Each session is 40 minutes and 6 sessions in total. The program is not experimentally tested and is of a hypothetical type. For this reason, researchers' testing the program scientifically and sharing its effectiveness will contribute to the literature.

**Keywords:** positive psychology, strengths/character strengths, school intervention program, psychoeducation, psychological counseling and guidance services

Abf Cite Demir, R., Aydoğan, M., & Murat, M. (2022). Güçlü yönler/karakter güçleri temelli okul müdahale programı. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 568-588. <https://doi.org/10.47793/hp.1164833>

[1] Uzm. Psk. Dan. | MEB | Mersin | Türkiye | ORCID: 0000-0002-3864-558X | rdemir3303@gmail.com

[2] Uzm. Psk. Dan. | MEB | Kayseri | Türkiye | ORCID: 0000-0003-0397-580X

[3] Doç. Dr. | Gaziantep Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Gaziantep | Türkiye | ORCID: 0000-0003-3946-7006

## GİRİŞ

**P**ozitif psikolojiye göre, bireyin sorunlarının giderilmesi, olumsuz durumların ortadan kalkması yani eksi pozisyonundan nötr duruma gelmesi tek başına yeterli görünmemekte; olumlu yani artı bir pozisyonda bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Bu durum, Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlıklı insan tanımı ile de tutarlılık göstermektedir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Elbette pozitif psikoloji bu bakış açısı ile bireyin sorunlarının ve zayıf yönlerinin olduğunu inkar etmez. Sadece psikolojinin bu kısımlara çok fazla eğildiğinin, sorunlardan ziyade çözümün, zayıf yönlerden ziyade güçlü yönlerin üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan, pozitif psikoloji güçlü yönler üzerinde önemle durmakta ve temel çalışma konularından biri haline getirmektedir. Bireyin güçlü yönlerinin keşfedilmesi, güçlü yönlerinin hayatında işlevsel olarak kullanılabilmesi değerli görülmektedir (Demir ve Türk, 2020; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2002), güçlü yönlerin pozitif psikoloji içerisinde ne denli değerli olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir: "Pozitif psikoloji hareketinin mesajı, bizim alanımızın deforme olduğunu hatırlatmaktır. Psikoloji sadece hastalığın, zayıflığın ve zararın incelenmesi değildir; ayrıca güçlü yanların ve iyi özelliklerin de incelenmesidir. Tedavi sadece yanlış olanı onarmak değil; ayrıca doğru olanın inşasıdır."

Psikoloji tarihi incelendiğinde, sistematik bir şekilde güçlü yönlerin pozitif psikoloji çatısı altında ele aldığı görülse de farklı yaklaşımlar da güçlü yönlere vurgu yapmıştır. Adler yaklaşımını, iyimser ve mutlu olarak adlandırmış ve bireyin güçlü yönlerinin var olduğunu, psikolojinin bu taraflarla da ilgilenmesi gerektiğini belirtmiştir (Moore, 2012). Yine hümanist yaklaşım, bireyin potansiyeline vurgu yaparak olumlu taraflarına yani güçlü yönlerine vurgu yapmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Bireyin güçlü yönlerine ilişkin sınıflama sistemleri de oluşturulmuştur. Liston (2014)'un sınıflamasında güçlü yönler 11 boyutta ele alınmıştır. "Güç bulucu" olarak adlandırılan, Buckingham ve Clifton (2001) tarafından oluşturulan ve sonradan Rath (2007) tarafından güncellenen sınıflama sisteminde güçlü yönler; yetenek, bilgi ve becerinin bütünü şeklinde ifade edilmekte, 34 yetenek alanı tanımlanmaktadır. "Erdem Projesi" olarak adlandırılan, Popov (2000)'un sınıflama sisteminde ise erdemler yer almaktadır. Bu sınıflama sistemlerinin yanında, pozitif psikoloji çatısı altında yer alan sınıflama "erdemler ve karakter güçleri" şeklinde Peterson ve Seligman (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu sınıflama sistemi 6 erdem ve 24 karakter gücüne dayanmaktadır. Bahsedilen erdemler ve karakter güçlerinin isimleri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1***Erdemler ve karakter güçleri sınıflaması*

İnsanîyet	Aşkınlık	Bilgelik	Cesaret	Ölçülülük	Adalet
İyi yüreklilik	Umut	Merak	Dürüstlük	Öz düzenleme	Liderlik
Sevme	Minnettarlık	Özgünlük	Sebatkârlık	Affetme	Hakkaniyet
Sosyal zekâ	Maneviyat Mizah Estetik, mükemmelliğın takdiri	Çok yönlü bakış açısı Açık fikirlilik	Cesur olma Yaşam coşkusu	Tedbirlilik Alçakgönüllülük	Takım çalışması

Karakter güçleri odaklı uygulamalar arasında KIPP Karakter Okulları gösterilebilir. Okul, öğrencilerin mutlu, başarılı ve bağılı bir hayata sahip olmaları için karakter güçlerini kilit rolde görmektedir (KIPP Public Charter Schools, 2022). Okul temelli karakter güçleri uygulamalarından bir diğeri Park ve Peterson (2008)'a aittir. Bu modelde karakter güçlerine ilişkin farkındalık kazanılması ve karakter güçlerinin uygulanması desteklenmekte, böylelikle öğrencilerin pozitif gelişimi sağlanmaktadır. "Güçler jimnastiğı" adıyla adlandırılan programda ise güç temelli uygulamalar müfredatın içerisine kaynaştırılmaktadır (Proctor ve ark., 2011). Yine "güçlü yönleri kutlamak" adı ile ifade edilen programda da müfredatla kaynaşmış hikayeler üzerinden ilerlenmekte ve yıl sonlarında güçlü yönler için kutlamalar yapılmaktadır (Eades, 2008).

Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesi ve kullanabilmesi için okul geneli uygulamalar önerilmektedir. Bu uygulamalar arasında "güçlü yönler gazetesi ve dergisi", "güçlü yönler kulüpleri", "güçlü yönler yarışmaları", "güçlü yönler belgesi", "güçlü yönler kutusu", "güçlü yönler sergisi", "güçlü yönler köşesi" yer almaktadır (Demir ve Murat, 2021a). Bununla birlikte sınıf ortamında yine öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmek ve kullanmasını desteklemek adına uygulamalar da önerilmektedir. "Güçlü yönler şahsiyetleri", "güçlü yönler ağacı", "güçlü yönler kitaplığı", "güçlü yönler bulmacası", "güçlü yönler küpü", "problemlere karşı güçlü yönlerim", "güçlü yönler listem", "arkadaşlarımdın gözünden güçlü yönlerim" bu uygulamalardan bazılarıdır (Demir ve Murat, 2021b).

Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (2020) incelendiğinde, karakter güçlerinin yer aldığı görülmektedir. Sınıfta uygulanacak rehberlik etkinliklerinde karakter güçlerine odaklanılarak karakter güçlerinin keşfedilmesi ve kullanılmasına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir. Okul ortamında koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetleri kapsamında öğrencilere yönelik olarak güçlü yönler temelli psikoeğitim programları planlanabilir. Bu kapsamda, öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmeleri ve bu güçlü yönlerini gerek okul gerekse günlük yaşamlarında işlevsel olarak kullanmaları öğretilir (Demir ve Murat, 2021a).

## MÜDAHALE PROGRAMI

**Tablo 2**

*Müdahale programı genel tanıtımı*

<b>Adı</b>	Güçlü Yönler Temelli Okul Müdahale Programı
<b>Amaçları</b>	Güçlü Yönler Temelli Okul Müdahale Programı'nın amaçlarını kavrama Güçlü yönlerin ne olduğunu kavrama Karakter güçleri sınıflamasını anlama Güçlü yönlerini keşfetme Başkalarının gözünden güçlü yönlerini tanıma Güçlü yönleri kullanabileceği alanları keşfetme Okul başarısını arttırmada güçlü yönlerini kullanma Günlük yaşamda güçlü yönlerini kullanma Güçlü yönler açısından kendisini değerlendirme Güçlü Yönler Temelli Okul Müdahale Programı'nı değerlendirme
<b>Hedef Kitle</b>	Ergenler [7-12. sınıf aralığındaki öğrenciler için uygulanabileceği düşünülmektedir. Aynı gruba en fazla bir sınıf aralığı bulunan öğrencilerin alınması tavsiye edilir (9 ve 10. sınıflar gibi).]
<b>Süresi</b>	Her oturum 40 dakika olmak üzere toplam 6 oturumdan oluşmaktadır.
<b>Kullanılabilecek Ölçek</b>	Güçlü Yönler Öz Yeterlik Ölçeği (Geliştiren Tsai vd., 2014; Uyarlayan Dönmezoğulları ve Nazlı, 2019; Sarıçam vd., 2019)

Müdahale programının genel tanıtımına ilişkin bilgiler tablo 2'de verilmiştir. Bu kapsamda programın adı, amaçları, hedef kitlesi, süresi, kullanılabilecek ölçek bilgilerine yer verilmiştir. Bu bilgilere ek olarak, program deneysel olarak sınanmamış olup varsayımsal bir program türündedir. Bu nedenle uygulama yapacak araştırmacıların bilimsel olarak programı sınıması ve etkililiğini paylaşması alanyazına katkı sağlayacaktır.

### 1. OTURUM Amaçlarım

**Kazanım:** Güçlü Yönler Temelli Okul Müdahale Programı'nın amaçlarını kavrama.

**Materyaller:** Akıllı tahta, küçük top, Ek-1 (*Program Amaçları*), <https://www.youtube.com/watch?v=0Xac7j6aneY>(Ekip Çalışması) videosu, Ek-2 (*Grup Kuralları*), Form 1 (*Hedeflerim*).

#### **Süreç:**

1. Uygulayıcı, katılımcıları sıcak bir şekilde karşıladıktan sonra kendini tanıtır. Daha sonra 6 hafta boyunca birlikte olacaklarını belirtir. Uygulayıcı, güçlü yönler programının amaçları hakkında (Ek-1) bilgi verir. Varsa katılımcıların soruları cevaplandırılır.

2. Katılımcıların birbirini tanması için sıradaki etkinlik yapılır.<sup>1</sup> Uygulayıcı, katılımcıların çember olmasını ister. Ardından elindeki küçük topu gösterir. Topu her alanın ismini ve olumlu bir özelliğini söyleyip başka grup arkadaşına topu atması gerektiği belirtilir. Uygulayıcı, önce kendi ismi ve olumlu bir özelliğini söyledikten sonra topu herhangi bir katılımcıya atarak süreci başlatır. Tüm katılımcılar söz aldıktan sonra etkinlik tamamlanır. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilerek etkileşim sağlanır.
3. Grup uyumunun öneminin kavranması için sıradaki video katılımcılara izletilir. <https://www.youtube.com/watch?v=0Xac7j6aneY>(*Ekip Çalışması*). Daha sonra, etkileşim için anlatılmak istenilenin ne olduğu, canlıların davranışlarının ne gibi sonuçlar doğurduğu, ortak amaçlar için birlikte hareket etmenin önemi gibi sorular sorulur ve cevaplar alınır.
4. Grup kurallarının belirlenmesi adına Ek-2 (*Grup Kuralları Formu*)<sup>2</sup>akıllı tahtaya yansıtılır. Kuralların ne anlama geldiği, önemi ve neden ihtiyaç olduğu açıklanır. Katılımcıların eklemek istediği kurallar varsa listeye eklenir. Listenin son hali katılımcıların görebileceği bir yere asılarak süreç devam ettiği müddetçe bu kurallara uyulması gerektiği belirtilir.
5. Katılımcılar tarafından bu haftaki yapılanların özetlenmesi teşvik edilir. Bugünkü oturumda en çok etkilendikleri kısımların nereler olduğu, kendi yaşamlarında benzerlik kurdukları yerlerin bulunup/bulunmadığı, bugünkü oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerinin neler olduğu vb. öğrenilir. Bugünkü oturumda öğrendiklerini yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini değerlendirmeleri istenir. Oturum dışı etkinlik olarak Form 1 (*Hedeflerim*)<sup>3</sup> dağıtılır ve bu forma, programa katılarak neyi amaçlarını somut olarak yazmaları istenir. Oturum sonlandırılır.

## Ek-1

### Program Amaçları

Bu programın amacı, katılımcıların güçlü yönlerini keşfetmesi ve hayatının her alanında kullanabilmesini sağlamaktır. Program altı ayrı oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumlar kapsamında, güçlü yönlerin ne olduğunu kavrayacak ve karakter güçleri sınıflamasını anlayabileceksiniz. Güçlü yönlerinizi keşfedecek, başkalarının gözünden güçlü yönlerinizi görebileceksiniz. Güçlü yönlerinizi kullanabileceğiniz alanları keşfedebileceksiniz. Okul başarınızı arttırmada ve günlük yaşamda güçlü yönlerini kullanabileceksiniz.

<sup>1</sup>[https://ibbfsm.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/36/726796/dosyalar/2018\\_12/06113314\\_13125118\\_ISINMA\\_OYUNLARI.pdf](https://ibbfsm.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/36/726796/dosyalar/2018_12/06113314_13125118_ISINMA_OYUNLARI.pdf) adresinden yararlanılmıştır.

<sup>2</sup> Çivitçi, A. (2019). *Grup psikoeğitimi*. Pegem Akademi." çalışmasından yararlanılmıştır.

<sup>3</sup> Gümüş, A. E. (2006). *Sosyal kaygı ile başa çıkma*. Nobel Yayın Dağıtım." çalışmasından yararlanılmıştır.

## Ek-2

### Grup Kuralları

1. **Devam:** Zorunlu olmayan durumlar dışında gruba devam esastır. Katılmama durumu olanın önceden uygulayıcı bilgilendirmesi gereklidir.
2. **Gizlilik:** Grupta konuşulanlar grup içerisinde kalacak olup dışarıdakilerle paylaşılmaz.
3. **Kendini Açma ve Gönüllülük:** Katılımcıların duygu ve düşüncelerini paylaşması gönüllü olmalarına bağlıdır.
4. **Etkinliklere Katılma:** Yapılacak etkinliklere aktif katılım verimi arttıracaktır.
5. **Karşılıklı Saygı:** Diğer katılımcıları dinlemeye ve anlamaya çalışmalı, saygılı olunmalıdır.
6. **Oturum Dışı Etkinlikler:** Öğrenilen becerilerin günlük yaşama aktarılabilmesi ve kalıcı olabilmesi için oturum dışı etkinliklerin yapılmasına özen göstermelidir.

## Form-1

### Hedeflerim

Bu psikoeğitim çalışmasına katılarak neyi amaçlıyorsunuz? (İstediğiniz sayıda yazabilirsiniz.)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Örnek: Güçlü yönlerimi tanımak.

## 2. OTURUM

### Nedir Bu Güçlü Yönler?

**Kazanım:**Güçlü yönlerin ne olduğunu kavrama. Karakter güçleri sınıflamasını anlama.

**Materyaller:**Akıllı tahta, makas, Ek-3 (24 Karakter Gücü Yansıması), Form-2 (Güçlü Yönler Bulmacası), Form-3 (Hangi Karakter Gücü).



### Süreç:

1. Katılımcılar, sıcak bir şekilde karşılanır. Geçen haftanın özeti gönüllü katılımcılar tarafından yapılır. Daha sonra oturum dışı etkinlik Form-1 (*Hedeflerim*) hatırlatılarak yazdıklarını paylaşmak isteyenlerin duygu ve düşünceleri üzerinde durulur.
2. Uygulayıcı, "Bugün 'güçlü yönler' kavramı hakkında konuşacağız." der. Katılımcılara, "güçlü yönler" kavramından ne anladıkları sorularak etkileşim başlatılır. Verilen cevaplar değerlendirilir ve uygulayıcı güçlü yönler hakkında şu açıklamayı yapar: "Güçlü yönler; bireylerin olumlu, öne çıkan iyi tarafları olarak tanımlanabilir. Örneğin; affedici ve azimli olmak gibi. Güçlü yönler, yaşamınızın birçok alanında kullanabileceğiniz olumlu özelliklerinizi ifade eder. Bu alanlardan bazıları şunlardır: okul, aile, günlük yaşam."
3. Uygulayıcı, güçlü yönlerin karakter güçleri olarak da ifade edilebildiğini söyler. Katılımcıların 24 karakter gücünü kavramaları için Form-3 (*Hangi Karakter Gücü*)<sup>4</sup> etkinliği yapılacağını belirtir. Ek-3 (*24 Karakter Gücü Yansıması*), akıllı tahtaya yansıtılır. Katılımcıları 6 gruba ayırır. Üzerinde karakter güçlerinin yazılı olduğu kağıtları (isimlerinin bulunduğu kısım hariç) makasla keser. Sonra her gruba rastgele 4 kağıt dağıtır. Katılımcılardan kağıtlarda yazılı olan karakter güçlerini akıllı tahtada gösterilen karakter güçlerinden hangisi olduğunu tahmin etmelerini ister. Sonrasında gönüllü olan gruplardan tahminler alınır. Tüm gruplar tahminleri yaptıktan sonra uygulayıcı karakter güçleri hakkında katılımcılara bilgi verir. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilerek etkileşim sağlanır.
4. Katılımcılar tarafından bu haftaki yapılanların özetlenmesi teşvik edilir. Bugünkü oturumda en çok etkilendikleri kısımların nereler olduğu, kendi yaşamlarında benzerlik kurdukları yerlerin bulunup/bulunmadığı, bugünkü oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerinin neler olduğu vb. öğrenilir. Bugünkü oturumda öğrendiklerini yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini değerlendirmeleri istenir. Oturum dışı etkinlik olarak Form-2 (*Güçlü Yönler Bulmacası*)<sup>5</sup> tüm katılımcılara dağıtılır ve bu bulmacayı doldurmaları istenir. Oturum sonlandırılır.

<sup>4</sup> "Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association & Oxford University Press." çalışmasından yararlanılmıştır.

<sup>5</sup> "Demir, R., & Murat, M. (2021b). Öğrencilerin güçlü yönlerinin/karakter güçlerinin keşfedilmesine yönelik sınıf içi uygulama önerileri. *Humanistic Perspective*, 3(3), 737-752." çalışmasından esinlenilmiştir.

## Ek-3

## 24 Karakter Gücü Yansıması



## Form-2

## Güçlü Yönler Bulmacası

S	L	Ç	O	K	Y	Ö	N	L	Ü	B	A	K	İ	Ş	A	Ç	I	S	I	M	D
Y	S	T	Ü	T	E	D	B	İ	R	L	İ	L	İ	K	V	K	K	S	Ç	I	Ü
L	Y	Y	N	J	G	J	O	S	C	Ç	K	S	K	M	E	R	A	K	N	A	R
Ö	O	U	A	F	F	E	T	M	E	K	D	J	L	K	A	Ü	A	P	Z	Ü	Ü
F	I	Ç	J	U	İ	H	Ş	M	S	U	I	F	Ü	F	Ç	F	L	P	Ç	V	S
V	O	I	D	Z	Y	Z	T	S	I	S	P	L	S	Ş	I	A	O	R	O	G	T
H	F	F	E	O	İ	D	M	H	R	Z	T	O	B	R	K	İ	J	V	E	D	L
A	I	T	F	T	Y	K	D	V	B	S	A	G	Ç	M	F	P	S	A	A	E	Ü
K	D	A	Ö	G	Ü	Ş	R	F	Ü	İ	J	H	V	O	İ	Y	E	Ş	L	S	K
K	L	K	Z	H	R	T	C	R	Ö	N	L	H	N	C	K	S	V	Y	Ç	T	D
A	S	I	D	A	E	D	Ü	I	U	P	İ	Ş	Ü	G	İ	M	M	A	A	E	İ
N	Z	M	Ü	U	K	D	B	V	N	Ü	D	O	H	Z	R	E	E	Ş	K	T	P
İ	S	Ç	Z	Y	L	N	S	T	Z	Ö	E	C	B	H	L	Ü	K	A	G	İ	K
Y	O	A	E	D	İ	D	Ö	H	N	Ü	R	G	F	F	İ	S	Ş	M	Ö	K	M
E	S	L	N	K	L	C	K	Ş	C	N	L	Ü	S	E	L	B	K	C	N	K	İ
T	Y	I	L	Y	İ	A	Ö	Ü	R	Ö	İ	Ö	V	O	İ	E	O	O	Ü	U	Z
U	A	Ş	E	Ç	K	E	R	U	J	V	K	Ö	C	H	K	P	V	Ş	L	C	A
M	L	M	M	M	A	N	E	V	İ	Y	A	T	Z	H	O	Ş	P	K	L	U	H
U	Z	A	E	Ş	L	M	İ	N	N	E	T	T	A	R	L	I	K	U	Ü	K	B
T	E	S	V	D	C	E	S	U	R	O	L	M	A	M	M	R	R	S	L	S	R
S	K	I	M	Ö	Z	G	Ü	N	L	Ü	K	Ş	S	Ö	Z	R	J	U	Ü	Ü	A
N	A	S	E	B	A	T	K	A	R	L	I	K	Ö	Ş	D	İ	E	V	K	V	S
M	Ü	K	E	M	M	E	L	L	İ	G	İ	N	T	A	K	D	İ	R	İ	Ç	L

Tedbirlilik, merak, affetme, maneviyat, minnettarlık, cesur olma, estetik, özgünlük, sebatkarlık, umut, hakkaniyet, sosyal zeka, mükemmelliğin takdiri, takım çalışması, alçakgönüllülük, öz düzenleme, iyi yüreklilik, mizah, liderlik, açık fikirlilik, sevrme, yaşam coşkusu, dürüstlük, çok yönlü bakış açısı.

**Form-3**

**Hangi Karakter Gücü**

<b>Mizah</b>	Sevdiklerime şakalar yapmaktan hoşlanırım. Gülmeyi severim.
<b>Sevme</b>	Ne zaman bir canlı görsem onunla ilgilenir, ona sevgimi gösteririm.
<b>Umut</b>	Geleceğimde iyi şeyler olacağına inanırım. Bunun için çaba gösteririm.
<b>Merak</b>	Yeni bilgiler öğrenmeye, yeni yerler keşfetmeye açığım. Araştırmaya istekliyim.
<b>Cesur Olma</b>	Bildiğim doğruları çekinmeden söylerim. Zorluktan çekinmem.
<b>Sosyal Zeka</b>	Farklı ortamlara hızlı uyum sağlarım. İnsanları neyin harekete geçirebileceğini bilirim.
<b>Dürüstlük</b>	Her zaman gerçeği konuşurum. Kendimi olduğum gibi gösteririm.
<b>Yaşam Coşkusu</b>	Yaşamımı canlı, enerjik ve hevesli bir şekilde sürdürürüm.
<b>Özgünlük</b>	İşlerimde kendime özgü yollar üretirim. Yeni bir şeyler üretmeyi severim.
<b>İyi Yüreklilik</b>	İyilik yapmayı, yardımda bulunmayı çok severim. Ayrıca nazik ve şefkatliyim.
<b>Minnettarlık</b>	Yaşamımdaki güzel şeyler için şükür ediyorum.
<b>Estetik, Mükemmelliğin Takdiri</b>	Yaşamımdaki tüm güzelliklerin farkındayım ve bunları takdir ederim.

<b>Maneviyat</b>	Varlığımın anlamının farkındayım ve inançlarım davranışlarımı etkiler.
<b>Çok Yönlü Bakış Açısı</b>	Başkalarının fikirlerine ve bakış açılarına önem veririm. Olaylara farklı yönlerden bakarım.
<b>Açık fikirlilik</b>	Olayları tüm yönleriyle değerlendiririm. Fikrimi değiştirebilirim.
<b>Sebatkarlık</b>	Zorluklarla karşılaşsam da başladığım işi bitiririm.
<b>Öz Düzenleme</b>	Kendimi kontrol edebilirim. Düzenli ve disiplinli birisiyim.
<b>Affetme</b>	İnsanları olduğu gibi kabul ederim, onlara ikinci bir şans veririm.
<b>Tedbirlilik</b>	Temkinli davranırım. Gereksiz yere risk almam.
<b>Alçakgönüllülük</b>	Başarılarımı ön plana çıkarmam. Diğer kişilerden pek farkımın olmadığını düşünürüm.
<b>Liderlik</b>	Bulduğum ortamlarda organizasyon yapmayı, çevremdekileri cesaretlendirmeyi severim.
<b>Takım Çalışması</b>	Birlikte yaptığımız işlerde görevlerimi iyi yapmayı ve gruba bağlı kalmayı isterim.
<b>Hakkaniyet</b>	Tüm insanların eşit olduğuna inanırım. Yanlığa karşıyım.

### 3. OTURUM

#### Güçlü Yönlerimi Keşfediyorum

**Kazanım:** Güçlü yönlerini keşfetme. Başkalarının gözünden güçlü yönlerini tanıma.

**Materyaller:** Tahta, tebeşir, yapışkan kağıtlar, torba, Form-4 (Güçlü Yönlerim), Ek-4 (Güçlü Yönler Ağacı), Form-5 (Kullandığım Güçlü Yönlerim).

### Süreç:

1. Katılımcılar, sıcak bir şekilde karşılanır. Geçen haftanın özeti gönüllü katılımcılar tarafından yapılır. Daha sonra oturum dışı etkinlik olarak Form-2 (*Güçlü Yönler Bulmacası*) hatırlatılarak yazdıklarını paylaşmak isteyenlerin duygu ve düşünceleri üzerinde durulur.
2. Uygulayıcı, katılımcılara bugün güçlü yönlerini keşfetmeye yönelik etkinlikler yapılacağını ifade eder. Uygulayıcı, Form-4'ü (*Güçlü Yönlerim*) katılımcı sayısı kadar dağıtır. Katılımcılara, "Sahip olduğunuzu düşündüğünüz güçlü yönleriniz hangileridir?" sorusunu sorar ve formu doldurmalarını ister. Katılımcılar doldurmakta zorlanırsa Ek-3'ten (*24 Karakter Gücü Yansıması*) faydalanılabilir. Form doldurma işlemi tüm katılımcılar tarafından tamamlandıktan sonra daire şeklindeki grubun ortasına bir sandalye konur. Uygulayıcı, bu sandalyenin "Güçlü Yönler Sandalyesi" olduğunu belirtir. Forma yazdığı güçlü yönünü/yönlerini ismi ile birlikte paylaşmak isteyen sandalyeye oturur ve paylaşımda bulunur. Örneğin, "Benim adım Ali ve güçlü yönlerim cesur olma, affedicilik ve mizah." gibi. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilerek etkileşim sağlanır.
3. Uygulayıcı, tahtaya Ek-4'ü (*Güçlü Yönler Ağacı*)<sup>6</sup> çizer veya yansıtır. Tüm katılımcılara yeterli sayıda yapışkan kağıt dağıtılır. Katılımcılardan önceki aşamadaki belirledikleri güçlü yönlerini ellerindeki yapışkan kağıda yazmaları istenir. Tüm katılımcılar yazdıktan sonra ağacın yapraklarına yapıştırılmaları istenir. Daha sonra, uygulayıcı elindeki torbaya ağaçtaki tüm kağıtları katlayarak atar. Ardından, katılımcılardan hangi güçlü yönlerinin yazdığını tahmin etmelerine yönelik etkinlik yapılacağını söyler. Uygulayıcı katılımcılardan daire olmalarını isteyerek dairenin ortasına geçer. Elindeki torbayı karıştırarak gönüllü bir katılımcının torbanın içinden bir kağıt çekmesini ister. Çektiği kağıtta yazan güçlü yönlerin kime ait olabileceğini tahmin etmesini ister. Sırasıyla tüm katılımcılar kağıtları çekip bitirene kadar etkinlik devam eder. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilerek etkileşim sağlanır.
4. Katılımcılar tarafından bu haftaki yapılanların özetlenmesi teşvik edilir. Bugünkü oturumda en çok etkilendikleri kısımların nereler olduğu, kendi yaşamlarında benzerlik kurdukları yerlerin bulunup/bulunmadığı, bugünkü oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerinin neler olduğu vb. öğrenilir. Bugünkü oturumda öğrendiklerini yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini değerlendirmeleri istenir.

<sup>6</sup> "Demir, R., & Murat, M. (2021b). Öğrencilerin güçlü yönlerinin/karakter güçlerinin keşfedilmesine yönelik sınıf içi uygulama önerileri. *Humanistic Perspective*, 3(3), 737-752." çalışmasından esinlenilmiştir.

Oturum dışı etkinlik olarak Form-5 (*Kullandığım Güçlü Yönlerim*) tüm katılımcılara dağıtılır ve bu forma bir hafta boyunca kullandığı güçlü yönlerini yazmaları istenir. Oturum sonlandırılır.

#### Form-4

#### Güçlü Yönlerim



GÜÇLÜ  
YÖNLERİM

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....

#### Ek-4

#### Güçlü Yönler Ağacı



## Form-5

### Kullandığım Güçlü Yönlerim

İsim: \_\_\_\_\_ Tarih: \_\_\_\_\_

 **Kullandığım Güçlü Yönlerim**  
Bir hafta boyunca kullandığınız güçlü yönleri aşağıdaki boş kısımlara yazınız.

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe
Bugün kullandığım güçlü yönlerim	Bugün kullandığım güçlü yönlerim	Bugün kullandığım güçlü yönlerim	Bugün kullandığım güçlü yönlerim

Cuma	Cumartesi	Pazar
Bugün kullandığım güçlü yönlerim	Bugün kullandığım güçlü yönlerim	Bugün kullandığım güçlü yönlerim



## 4. OTURUM

### Güçlü Yönlerimi Kullanabileceğim Alanlar

**Kazanım:**Güçlü yönleri kullanabileceği alanları keşfetme. Başarıya ulaşmada güçlü yönlerini kullanma

**Materyaller:**Kalem, Form-6 (Güçlü Yönlerimi Kullanabileceğim Alanlar), Ek-5 (Güçlü Yönler Çarkıfelek)

#### Süreç:

1. Katılımcılar, sıcak bir şekilde karşılanır. Geçen haftanın özeti gönüllü katılımcılar tarafından yapılır. Daha sonra oturum dışı etkinlik Form-5 (Kullandığım Güçlü Yönlerim) hatırlatılarak yazdıklarını paylaşmak isteyenlerin duygu ve düşünceleri üzerinde durulur.
2. Uygulayıcı, Form-6'yı(Güçlü Yönlerimi Kullanabileceğim Alanlar) tüm katılımcılara dağıtarak güçlü yönlerini bu alanlarda nasıl kullanabileceklerini düşünmelerini ve doldurmalarını ister. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilerek etkileşim sağlanır.
3. Uygulayıcı, öğrencilerin döndürebilecekleri bir boyutta olacak şekilde Ek-5'i (Güçlü Yönler Çarkıfelek) önceden hazırlar. Gönüllü öğrencilerden başlanarak



çarkıfelek döndürülür. İbresi hangi güçle yöne geldi ise üyenin onunla ilgili paylaşımlarda bulunması istenir. Uygulayıcı, ilgili güçlü yönü üyenin okul başarısında nasıl kullanabileceğini sorar. Cevap alındıktan sonra eğer üye ilgili güçlü yönü kendi güçlü yönü olarak görüyorsa uygulayıcı önceki yaşantısında bu güçlü yönü okul başarısı için nasıl kullandığını sorar. Cevaplar alınır. Uygulayıcı, cevapları değerlendirerek güçlü yönlerin okul başarısını arttırmadaki önemine değinir. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilerek etkileşim sağlanır.

4. Katılımcılar tarafından bu haftaki yapılanların özetlenmesi teşvik edilir. Bugünkü oturumda en çok etkilendikleri kısımların nereler olduğu, kendi yaşamlarında benzerlik kurdukları yerlerin bulunup/bulunmadığı, bugünkü oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerinin neler olduğu vb. öğrenilir. Bugünkü oturumda öğrendiklerini yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini değerlendirmeleri istenir. Oturum dışı etkinlik olarak üyelere, ünlü kişilerin yaşamlarında hangi güçlü yönleri hangi alanlarda nasıl kullandıklarını araştırmaları istenir. Böylece her bir güçlü yöne bir meşhur kişi belirlenerek "Güçlü Yönler Şahsiyetleri"<sup>7</sup> belirlenir. Haftaya son oturumun yapılacağı hatırlatılarak oturum sonlandırılır.

#### Form-6

#### Güçlü Yönlerimi Kullanabileceğim Alanlar Formu

<b>Aile</b>	..... ..... .....
<b>Okul</b>	..... ..... .....
<b>Arkadaşlık</b>	..... ..... .....
<b>Günlük Yaşam</b>	..... ..... .....
<b>Diğer</b>	..... ..... .....

<sup>7</sup> "Demir, R., & Murat, M. (2021b). Öğrencilerin güçlü yönlerinin/karakter güçlerinin keşfedilmesine yönelik sınıf içi uygulama önerileri. *Humanistic Perspective*, 3(3), 737-752." çalışmasından esinlenilmiştir.

## Ek 5

### Güçlü Yönler Çarkıfelek



## 5. OTURUM

### Günlük Yaşamda Güçlü Yönlerimi Kullanıyorum

**Kazanım:** Günlük yaşamda güçlü yönlerini kullanma

**Materyaller:** Makas, Ek-7 (*Güçlü Yönler Senaryoları*)

#### Süreç:

Katılımcılar, sıcak bir şekilde karşılanır. Geçen haftanın özeti gönüllü katılımcılar tarafından yapılır. Daha sonra oturum dışı etkinlik olarak "Güçlü Yönler Şahsiyetleri" hatırlatılarak yazdıklarını paylaşmak isteyenlerin duygu ve düşünceleri üzerinde durulur.

Uygulayıcı, geçen hafta güçlü yönlerin kullanılabilceği alanları hatırlatarak bu alanlardan bir tanesinin de günlük yaşam olduğunu söyler. Sonra, günlük yaşamımızda güçlü yönlerin kullanımıyla ilgili etkinlik yapılacağını belirtilir. Üyeleri dört gruba ayırır. Her gruba bir tane olacak şekilde Ek-7'deki (*Güçlü Yönler Senaryoları*)<sup>8</sup> senaryoları gruplara dağıtır. Gruptaki öğrencilerin ilgili senaryoları okuyup bu durumda olan kişinin hangi güçlü yönlerini nasıl kullanabileceği konusunda grupça tartışmalarını ister. Bunun için yeteri kadar süre verilir. Daha sonra, bulduklarını ilgili senaryoları devam ettirerek canlandıracakları ifade edilir. Bunun için

<sup>8</sup> "Demir, R., & Murat, M. (2021b). Öğrencilerin güçlü yönlerinin/karakter güçlerinin keşfedilmesine yönelik sınıf içi uygulama önerileri. *Humanistic Perspective*, 3(3), 737-752." çalışmasından esinlenilmiştir.

grupta rol paylaşımının yapılması ve canlandırmanın nasıl olacağı ile ilgili karar almaları için yeteri kadar süre verilir. Her grup kendi senaryosunu tüm üyelerin görebileceği şekilde canlandırır. Tüm gruplar sırası ile canlandırmaları yaptıktan sonra etkinlik tamamlanır. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilerek etkileşim sağlanır.

Katılımcılar tarafından bu haftaki yapılanların özetlenmesi teşvik edilir. Bugünkü oturumda en çok etkilendikleri kısımların nereler olduğu, kendi yaşamlarında benzerlik kurdukları yerlerin bulunup/bulunmadığı, bugünkü oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerinin neler olduğu vb. öğrenilir. Bugünkü oturumda öğrendiklerini yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini değerlendirmeleri istenir. Oturum dışı etkinlik olarak üyelerin bir hafta boyunca kendi yaşantılarından günlük yaşamda güçlü bir yönünü hangi durumda nasıl kullandığını not etmeleri istenir. Haftaya son oturumun yapılacağı hatırlatılarak oturum sonlandırılır.

## Ek-7

### Güçlü Yönler Senaryoları

<p style="text-align: center;"><b>Senaryo 1</b></p> <p>Kerem, okul derslerinde başarılı ve genel olarak gayretli bir öğrencidir. Bu sene üniversite sınavına hazırlanmak ve hayalindeki bölüme ulaşmak için yoğunca çalışmaya karar vermiştir. Emir ise Kerem ile aynı sınıftadır ve mahalleden yakın arkadaşıdır. Emir, derslere Kerem kadar önem vermemektedir. Kerem ile sürekli ders dışı etkinlikler yapmak istemektedir. Kerem ise bir yandan derslerine çalışmak, hayallerine ulaşmak istemekte bir yandan da arkadaşını sevdiği için ilişkilerine devam etmek istemektedir. Kerem, Emir ile arkadaşlığı zarar görmeden hangi güçlü yönlerini kullanarak neler yapabilir?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Senaryo 2</b></p> <p>Aslıhan, son zamanlarda bilgisayar ve telefonla oldukça fazla vakit geçiriyordu. Bu durum sonucunda hem aile ve arkadaşlarına yeterince vakit ayırmıyor hem de derslerini aksatıyordu. Annesi Servet Hanım, bu durumu fark edip kızı Aslıhan ile konuşmaya karar verir. Aslıhan annesi ile konuştuğundan sonra durumun ciddi olduğunu fark edip bir şeyler yapmak ister. Aslıhan, sorumluluklarını yerine getirmek için hangi güçlü yönlerini nasıl kullanabilir?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Senaryo 3</b></p> <p>Özge, öğle arası yemek için yemekhaneye doğru giderken bugün sebze yemeği olduğunu öğrenir. Sebze yemeğini çok sevdiğinden hemen sıraya geçmek ister. Bir de bakar ki bugün yemekhanede her zamankinden daha uzun bir sıra var. Yine de sıraya girer. O esnada bir sıra arkasına sınıf arkadaşı Gizem gelir. Gizem, Özge'ye bu sıranın çok uzun süreceğini, bu kadar beklemek yerine kantine gidip abur cubur bir şeyler almaları gerektiğini söyler. Özge, bu durumla ilgili kararını verirken hangi güçlü yönlerinden nasıl faydalanabilir?</p>

#### Senaryo 4

Cemil, ailesinin tayini çıkması nedeniyle okul değiştirmek zorunda kalmıştı. Cemil'in bugün yeni okulundaki ilk günü idi. Sınıfa girdiğinde herkes farklı gözlerle kendisini izliyordu. Sınıftaki herkes okulu, öğretmenleri, birbirini çok iyi tanıyordu. Cemil ise kendini bu ortama çok yabancı hissediyordu. Cemil, okuluna ve sınıfına uyum sağlamak için hangi güçlü yönlerini ne şekilde kullanabilir?

### 5. OTURUM Değerlendiriyorum

**Kazanım:** Güçlü yönler açısından kendisini değerlendirme. Güçlü Yönler Temelli Okul Müdahale Programı'nı değerlendirme.

**Materyaller:** A4 kağıdı, kalem, Form-7 (Güçlü Yönler Temelli Okul Müdahale Programı Değerlendirme Formu)

#### Süreç:

1. Katılımcılar, sıcak bir şekilde karşılanır. Geçen haftanın özeti gönüllü katılımcılar tarafından yapılır. Daha sonra oturum dışı etkinlik hatırlatılarak yazdıklarını paylaşmak isteyenlerin duygu ve düşünceleri üzerinde durulur.
2. Uygulayıcı, bu hafta eğitimin tamamlanacağını ifade eder. Katılımcılara, Form-7'yi (Güçlü Yönler Temelli Okul Müdahale Programı Değerlendirme Formu)<sup>9</sup> dağıtır ve doldurmalarını ister. Tüm katılımcılar doldurduktan sonra uygulayıcı ilk sorudan başlayarak yazdıklarını paylaşmak isteyen gönüllü katılımcılardan yanıtları alır. Tüm soruların yanıtları değerlendirilir. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilir.
3. Uygulayıcı, tüm katılımcılara A4 kağıdı dağıtır. Kağıda kendi isimlerini yazmalarını ister. Sonra şu açıklamayı yapar: "Gruptaki tüm katılımcıların diğer katılımcılar için süreç boyunca gördüğü olumlu özellikleri ve iyi dileklerini yazmasını istiyorum." der. Devamında, katılımcılar kendi isimlerinin yazılı olduğu kağıdı bir yandaki arkadaşına verir. Kağıdı dolduran bir yanına verir. Bu şekilde devam ederek katılımcılara ait kağıtlar tüm üyeler tarafından doldurulur. Dolduran kişinin yazdığının yanına ismini belirtmemesi istenir. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra tüm grup üyeleri kendi kağıtlarını okur. Gönüllü

<sup>9</sup>[https://corlu.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/28084808\\_OKUL\\_YYNETYCYLERYNYN\\_EYYTYMY-YEREL\\_1.pdf](https://corlu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/28084808_OKUL_YYNETYCYLERYNYN_EYYTYMY-YEREL_1.pdf) adresinden yararlanılmıştır.

katılımcılardan okudukları arasında en çok etkilendiği kısmı grupla paylaşmaları istenir. Etkinliğe ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerine yer verilir.

4. Uygulayıcı, süreçle ilgili olumlu duygularını paylaşır ve katılımcılara katılım belgeleri dağıtılır. Tüm katılımcılar tebrik edilir. Bu esnada tüm katılımcılarla birlikte uygulayıcı fotoğraf çekinebilir. İyi dileklerle süreç sonlandırılır.

### Form-7

### Güçlü Yönler Temelli Okul Müdahale Programı Değerlendirme Formu

**GÜÇLÜ YÖNLER PROGRAMI DEĞERLENDİRME FORMU**

- 1 Süreç boyunca sizi en çok etkileyen şey neydi? Belirtiniz.
- 2 Bu programda öğrendiklerinizi hayatınıza nasıl aktarabilirsiniz? Açıklayınız.
- 3 Güçlü yönler açısından program başında ve sonunda nerede bulunduğunuzu 0 ile 100 puan arasında değerlendiriniz.
- 4 Program süreciyle ilgili duygularınızı ifade ediniz.
- 5 Eğitimde hangi etkinlikleri faydalı buldunuz?
- 6 Yapılan eğitimde geliştirebileceğini düşündüğünüz kısımlar var mı? Varsa belirtiniz.

## KAYNAKÇA

- Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2001). *Now, discover your strengths*. Simon & Schuster.
- Çivitçi, A. (2019). *Grup psikoeğitimi*. Pegem Akademi.
- Demir, R., & Murat, M. (2021a). Okulda güçlü yönlerin keşfedilmesi ve desteklenmesi. İçinde G.Arslan & M. Yıldırım (Ed.), *Okulda Pozitif Psikoloji Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demir, R., & Murat, M. (2021b). Öğrencilerin güçlü yönlerinin/karakter güçlerinin keşfedilmesine yönelik sınıf içi uygulama önerileri. *Humanistic Perspective*, 3(3), 737-752. <https://doi.org/10.47793/hp.957527>
- Demir, R., & Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.
- Dönmezoğulları, C., & Nazlı, S. (2019). Güçlü yönler öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 257-265. <https://doi.org/10.18506/anemon.462822>
- Eades, J. M. F. (2008). *Celebrating strengths: Building strengths-based schools*. Capp Press.
- Gümüş, A. E. (2006). *Sosyal kaygı ile başa çıkma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar. T. Doğan (Çev. Ed.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Isınma ve Kaynaştırma Oyunları. (t.y.). 16 Şubat 2022 tarihinde [https://ibbfsm.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/36/726796/dosyalar/2018\\_12/06113314\\_1125118\\_ISINMA\\_OYUNLARI.pdf](https://ibbfsm.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/36/726796/dosyalar/2018_12/06113314_1125118_ISINMA_OYUNLARI.pdf) adresinden erişildi.
- İlgi Çekici Şeyler. (2012, 1 Aralık). *Ekip çalışması (Animasyon) mutlaka izleyin..* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/0Xac7j6aneY>
- KIPP Public Charter Schools. (2022). 16 Şubat 2022 tarihinde <https://www.kipp.org/approach/character/> adresinden erişildi.
- Liston, M. A. (2014). Conceptualizing and validating the character virtues index (CVI). University of Missouri. ProQuest Dissertations and Theses.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı sınıf rehberlik programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Unicef. (2018). Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü projesi. 16 Şubat 2022 tarihinde [http://corlu.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/28084808\\_OKUL\\_YNETYCYLERYNYN\\_EYTYMY-YEREL\\_1.pdf](http://corlu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/28084808_OKUL_YNETYCYLERYNYN_EYTYMY-YEREL_1.pdf) adresinden erişildi.
- Moore, B. A. (2012). The progress of mankind. In J. Carlson, & M. P. Maniaci (Eds.), *Alfred Adler Revisited*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). *The cultivation of character strengths*. In M. Ferrari, & G. Poworowski (Eds.), *Teaching for wisdom*. Erlbaum.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association & Oxford University Press.
- Popov, L. K. (2000). *The virtues project educator's guide: Simple ways to create a culture of character*. Jalmar Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengthsgym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388.
- Rath, T. (2007). *StrengthsFinder 2.0*. Gallup Press.
- Sarıçam, H., Mert, A., & Çelik, İ. (2019). Güçlü yönler öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe versiyonunun psikometrik özellikleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 288-313.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C.R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Tsai, C. L., Chaichanasakul, A., Zhao, R., Flores, L. Y., & Lopez, S. J. (2014). Development and validation of the strengths self-efficacy scale (SSES). *Journal of Career Assessment*, 22(2), 221-232.



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

According to positive psychology, it is not enough to solve the problems of the individual. In this way, the individual only becomes neutral from the negative position. In addition, it is stated that the individual should be in a positive position. This approach coincides with the definition of healthy people by the World Health Organization. The World Health Organization does not consider a healthy person simply as having no problems. In addition, it emphasizes well-being (Hefferon and Boniwell, 2014). In this respect, positive psychology emphasizes strengths. Strengths have become one of the main areas of study of positive psychology. Because, it is important to discover the strengths of the individual. In the continuation, it was valued that he/she could use his/her strengths functionally in her life (Demir and Türk, 2020; Seligman and Csikszentmihalyi, 2000).

School-wide applications are recommended so that students can discover and use their strengths. These applications are "strengths newspaper and magazine", "strength clubs", "strengths racing", "strengths document", "strengths box", "strengths exhibition", "strengths corner" (Demir and Murat, 2021a). In addition, applications are also recommended in order to support students to discover and use their strengths in the classroom environment. Some of them are "Strengths personalities", "strengths tree", "strengths library", "strengths puzzle", "strengths cube", "strengths against problems", "my strengths list", "strengths in the eyes of my friends" (Demir and Murat, 2021b). These suggested applications are of a quality that can be easily applied in the school and classroom environment.

When the Ministry of National Education Classroom Guidance Program (2020) is examined, it is seen that character strengths are included. In classroom guidance activities, character strengths are focused. The program included studies on the discovery and use of character strengths. Protective and preventive mental health services are given importance in the school environment. In this context, strength-based psychoeducation programs can be planned for students. At the end of the program, students can explore their strengths. Students can use their strengths functionally both in the school environment and in their daily lives (Demir & Murat, 2021a).

### Intervention Program

This section contains information about the intervention program. The title of the intervention program is "Strengths-Based School Intervention Program". The purposes of the intervention program: understand the purposes of the Strengths-Based School Intervention Program, understanding strengths, understanding character strengths classification, discovering



your strengths, recognizing your strengths through the eyes of others, discovering areas where strengths can be used, using your strengths to increase school success, using your strengths in daily life, self-assessment, assessment the Strengths-Based School Intervention Program. The application group consists of adolescents. The program applicable for 7-12. class students. It is recommended that students with at most one class interval be included in the same group. (Like 9th and 10th classes). It consists of 6 sessions in total. Each session is completed in 40 minutes. Strengths Self-Efficacy Scale (Developed by Tsai et al., 2014; Adapted by Dönmezoğulları and Nazlı, 2019; Sarıçam et al., 2019) can be used as a measuring tool.

Information on the intervention program is given above. In this context, the title of the program, its purposes, application group, time, measuring tool are included. In addition to this information, the program has not been tested experimentally and is a hypothetical program type. For this reason, researchers' testing the program scientifically and sharing its effectiveness will contribute to the literature.

# Türkiye’de Engellilik ve Engellilerin Eğitimi Üzerine Bir Derleme

## A Review on Disability and Education of the Disabled in Turkey

Adnan ARI<sup>[1]</sup>

Başvuru Tarihi: 17 Mayıs 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 15 Ekim 2022

Bir derleme çalışması olan bu çalışmada, Türkiye’de engellilik ve engellilerin eğitimi ile ilgili meydana gelen gelişmelere ve değişimlere değinmek ve ulaşılan bilgilerin bağımsız yaşam, kaynaştırma/bütünleştirme çerçevesinde tartışılması amaçlanmıştır. Engellilik kavramıyla ilişkili olan zedelenme, yetersizlik ve engel kavramları örneklerle açıklanmıştır. Geçmişten günümüze engeli birey kavramı, özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitim gerektiren birey, özel eğitime ihtiyacı olan birey olarak farklı şekillerde ifade edilmiştir. Engelli bireylerin devam ettikleri eğitim ortamları, kaynaştırma/bütünleştirme ortamları ve ayrı eğitim ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ortamları dışında, evde eğitim ve hastanede eğitim de ihtiyaç halinde verilmektedir. Bu eğitim ortamları kaynaştırma/bütünleştirme çerçevesinde açıklanmıştır. Engelli bireylerin eğitimi için önemli olan öğretmen eğitimi için açılan bölüm sayısı zamanla artmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bu sayı 36 devlet, 8 vakıf, 6 KKTC olmak üzere toplam 50 olmuştur. Bu eğitim öğretim yılında özel eğitim öğretmenliğinin olduğu devlet üniversitelerinde 2479, vakıf üniversitelerinde 404 ve KKTC üniversitelerinde 320 olmak üzere toplam 3203 kontenjan ayrılmıştır. Bu bilgiler tartışma, sonuç ve öneriler kısmında, bağımsız yaşam ve kaynaştırma/bütünleştirme çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** engellilerin eğitimi, kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan birey, özel eğitimde öğretmen yetiştirme

Received Date: 17 May 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 15 October 2022

In this study, which is a review study, it is aimed to address the developments and changes related to disability and education of the individuals with disabilities in Turkey and to discuss the obtained information within the framework of independent living, inclusion/integration. The concepts of injury, inadequacy and disability, which are related to the concept of disability, are mentioned and examples are given. From past to present, the concept of disabled has been expressed in different ways as individuals with special education need. Educational environments attended by individuals with disabilities appear as inclusion/integration environments and separate education environments. Apart from educational environments, home education and hospital education are also provided when needed. The number of departments opened for teacher training, which is important for the education of people with disabilities, has increased over time. In the 2021-2022 academic year, the number of departments related to special education was 50, 36 state, 8 foundation, 6 Turkish Republic of Northern Cyprus. This information is discussed in the discussion, conclusion and recommendations section, within the framework of independent living and inclusion/integration.

**Keywords:** education of the individuals with disabilities, inclusion/integration, special education, individuals in need of special education, teacher training in special education

Atıf  
Cite

Arı, A. (2022). Türkiye’de engellilik ve engellilerin eğitimi üzerine bir derleme. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 589-605.  
<https://doi.org/10.47793/hp.1117918>

## GİRİŞ

**B**ir derleme çalışması olan bu çalışmada, Türkiye’de engellilik ve engellilerin eğitimi ile ilgili meydana gelen gelişmelere ve değişimlere değinmek ve ulaşılan bilgilerin bağımsız yaşam, kaynaştırma/bütünleştirme çerçevesinde tartışılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde, engel kavramı, engel kavramıyla ilişkili kavramların neler olduğu, bu kavramların içerikleri, zaman içerisindeki kavram değişiklikleri, engellilerin eğitim ortamları ve öğretmen yetiştirme ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Engel ve Engellilik

Tüm bireyler bedensel, kişilik ve öğrenme özellikleri açısından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Bu farklılıkların düzeyi, bireylerin yaşam işlevlerini yerine getirememelerini etkilemektedir. Bir bireyin gözünün, kulağının, elinin vb. organlarının işlevlerini yerine getirememesi, zihinsel işlevlerini kullanamaması, yaşam işlevlerini yerine getirmesini olumsuz yönde etkiler. Bu durumdaki bireyler, özel eğitime ihtiyacı olan birey (ÖEİOB) olarak adlandırılmaktadır ve bu kategorideki bireylerin daha iyi anlaşılabilmesi için zedelenme, yetersizlik, özür-engel, engelli birey-engellilik gibi kavramların bilinmesi gerekmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Bu kavramlardan zedelenme, doğum öncesinde, doğum anında ve doğum sonrasında oluşan çeşitli etmenlerle, organların işlevlerini tam olarak yerine getirememesi veya görevlerini yapamamasıdır (Ataman, 2017). Yetersizlik ise, zedelenme veya bazı sapmaların sonucu olarak, bireyin normal kabul edilen bir etkinliği yerine getirememesidir (Özsoy vd., 2011). Diğer bir kavram olan özür-engel kavramı, bireyin, yetersizlikleri nedeniyle cinsiyet, yaş, kültürel ve sosyal faktörlerle ilişkili olarak yerine getirmesi gereken rolleri olması gerektiği gibi yerine getirememesidir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Engel kavramı her ne kadar özür kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılıyor olsa da özür kavramı, daha çok tıbbi ve yasal düzenlemelerde tercih edilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Engellilik kavramı ise, zedelenmeye bağlı olarak duyu organlarında meydana gelen kayıpların ortaya çıkardığı yetersizlik nedeniyle bireylerin çevresiyle etkileşimde karşılaştığı problem durum olarak ifade edilmiştir (Çitil, 2017). Engelli birey kavramı ise doğum anında, doğumdan sonra meydana gelen hastalıklar veya kaza(-lar) sonucu duyuusal, fiziksel, ruhsal ve zihinsel yetilerde çeşitli düzeyde kayıpların sonucu olarak topluma normal gelişim gösteren bireylerin sahip oldukları koşullardan yararlanmasını kısıtlayan çevre ve tutumlardan etkilenen birey (MEB, 2011) olarak tanımlanmıştır. Yukarıda açıklanan kavramlardan olan zedelenme, yetersizlik, engel ve engelli birey kavramlarının daha iyi anlaşılması için bu kavramlar aşağıda örneklendirilmiştir. Zedelenme, herhangi bir zamanda veya herhangi bir nedenden dolayı bacakların hasar görmesi; yetersizlik, zedelenme sonucu bacakların işlevi olan yürüme eylemini yerine getirememesi; engel, bunların sonucu olarak bireyin asansörü olmayan, rampası olmayan bir binaya girememesi;

engelli birey, engel durumuna maruz kalan kişi olarak örneklendirilebilir. Başka bir örneğe baktığımızda, herhangi bir nedenden dolayı bireyin gözlerinin görmemesi zedelenmedir. Bireyin gözlerinin görmemesi sebebiyle durağa gelen otobüsün nereye gideceğini okuyamaması yetersizliktir. Durağa gelen otobüsün sesli olarak nereye gideceğinin anons edilmemesi birey için bir engeldir.

Zedelenme ve yetersizlik sonucu engel durumuna maruz kalan engelli, engelli birey kavramının yerine zaman içerisinde farklı kavramlar kullanılmıştır. 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda (ÖEMÇK), “özel eğitime muhtaç çocuklar”; 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (ÖEHKHK), “özel eğitim gerektiren birey”; 2006 ve 2018’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmelikleri’nde (ÖEHY) ise “ÖEİOB” kavramları kullanılmıştır. ÖEHY’de (2018), ÖEİOB, “*Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey*” olarak tanımlanmıştır. Yine bu yönetmelikte, ÖEİOB üst kavramının altında, hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey (ZYOB), birden fazla yetersizliği olan birey, görme yetersizliği olan birey, işitme yetersizliği olan birey, ortopedik yetersizliği olan birey, hafif, orta ve ağır düzeyde otizmi olan birey (OOB), özel öğrenme güçlüğü olan birey, serebral palsili birey, süregen hastalığı olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey ile duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, kavramları yer almaktadır.

Türkiye’de engel, engelli, engellilik kavramlarıyla ilgili gelişmelere ve bu kavramların içeriklerine bakıldığında, bu kavramlardaki ifadelerin zaman içerisinde farklılaştığı; engellilerin sahip olduğu sosyal, kültürel, eğitsel gibi hakların çıkarılan yasalar, kanun hükmünde kararname ve yönetmeliklerle sağlandığı gözlemlenmektedir. ÖEİOB’lerle ilgili yasalara bakıldığında 1961 anayasasının 50. maddesinde, “*Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır*” ifadesi yer almıştır. 1982 anayasasının “Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi” bölümünde yer alan 42. maddede “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*”; “Çalışma Şartları ve Dinlenme Hakkı” bölümünde yer alan 50. maddede “*Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz, küçükler ve kadınlar ile bedenî ve ruhî yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar*” ve “Sosyal Güvenlik” bölümünde yer alan 61. maddede ise “*Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır; korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır*” ifadeleri yer almaktadır.

### **Engellilerin Eğitimi**

ÖEİOB’lerin eğitimleri, eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken konular, programlarının bireyselleştirilmesi, toplumsal hayata katılmaları, bağımsız olmaları, meslek edinmeleri, eğitim almaları gereken ortamlar ile ilgili bilgiler, çıkarılan yasalarda, yönetmeliklerde ve mevzuatlarda

yer almaktadır. 573 sayılı ÖEHKHK’de, 2916 sayılı ÖEMÇK’den farklı olarak “özür” yerine “engelli” ve “özel eğitime muhtaç çocuklar” kavramı yerine de “özel eğitim gerektiren birey” kavramları kullanılmıştır. Kaynaştırma kavramından ilk defa 573 sayılı ÖEHKHK’de bahsedilmiş ve kaynaştırma kavramı, özel eğitim gerektiren bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimde bulunmalarını gerçekleştirmek ve eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak için oluşturulmuş eğitim ortamları şeklinde ayrı bir başlık adı altında tanımlanmıştır. Ayrıca ilk defa bireyselleştirilmiş eğitim planından burada bahsedilmiştir. 2006’da ve 2018’de yayımlanan ÖEHY’dede kaynaştırma ile ilgili daha çok bilgiye yer verildiği, farklı ortamlarda eğitimden bahsedildiği ve bireyselleştirilmiş eğitim programının daha ayrıntılı açıklandığı görülmektedir. 2006’da yayımlanan ÖEHY’dede eğitim ortamlarından farklı olarak 2018’de yayımlanan ÖEHY’dede hastanede eğitim başlığına da yer verilmiştir. Ayrıca bu yönetmelikte kaynaştırma kavramı yerine, kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarının birlikte kullanıldığı görülmektedir.

### **Eğitim Ortamları**

ÖEİOB’lerin eğitimine ilk olarak işitme engelli çocuklara eğitim vermek amacıyla 1889’da İstanbul Ticaret Mektebi çatısı altında açılan bir okulla başlanmıştır. İşitme ve görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi için 1921’de Özel İzmir Sağır ve Körler Okulu ve 1944’te İstanbul’da bir derneğin öncülüğünde İstanbul Özel Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu açılmıştır. (Cavkaytar ve Diken, 2007). Günümüzde ÖEİOB’lerin genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfları, ayrı okullar, ev ve hastane gibi ortamlarda eğitim aldıkları görülmektedir. Bu ortamlar içerisinde, ÖEİOB’lerin hem bireysel performansları hem de ihtiyaçları doğrultusunda, en üst düzeyde başarı göstereceği ortam olan en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim alması sağlanmalıdır (Kargin, 2010). ÖEİOB’lerin normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olacak şekilde hem sosyalleşmelerini hem de akademik ve mesleki olarak gelişmelerini sağlayan eğitim ortamı olarak tanımlanan en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarından (MEB, 2006), kısıtlayıcılığı en az olan eğitim ortamı normal sınıf ortamı iken en çok kısıtlayıcı eğitim ortamları da hastanede ve evde eğitim ortamlarıdır (Çiçek, 2020). Değinilen bu eğitim ortamlarına, kaynaştırmanın/bütünleştirmenin olduğu eğitim ortamları, ayrı özel eğitim ortamları ve okul dışı eğitim ortamları olarak aşağıda yer verilmiştir.

### **Kaynaştırmanın/Bütünleştirmenin Olduğu Eğitim Ortamları**

ÖEHY’dede (2006), kaynaştırma yoluyla eğitim; ÖEİOB’lerin eğitimlerini, normal gelişim gösteren bireylerle birlikte örgün ve yaygın eğitim veren özel ve resmi okullarda sürdürmelerini sağlayacak olan destek eğitim hizmetlerinin de sunulduğu özel eğitim uygulamaları şeklinde tanımlanmıştır. 2018’de yayımlanan ÖEHY’dede ise kaynaştırma yoluyla eğitim yerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kavramı kullanılmıştır ve bu kavram ÖEİOB’lerin her tür ve kademedede normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılıklı etkileşimde bulunmalarını;

eğitimde yer alan amaçları en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak için destek eğitim hizmetlerinin de sunulduğu tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmıştır. Burada değinilen tam zamanlı kaynaştırma ve yarı zamanlı kaynaştırma ortamlarına aşağıda yer verilmiştir.

### **Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme**

ÖEİOB’nin kaydının normal sınıfta olduğu, akademik becerileri edinme ve sosyalleşme için zamanının tamamını normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte geçirdiği durumdur (Batu & Kırcaali-İftar, 2010; Kargın, 2010). Bu kaynaştırma ortamında, ÖEİOB’lerin normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişime geçmeleri, oyuna katılmaları, derslerin performanslarına göre bireyselleştirilmesi gibi konularda desteklenmeleri gerekmektedir. Bu verilen destekler, ÖEİOB’lerin sosyalleşmesine ve akademik olarak gelişmesine katkı sağlayacaktır. Tam zamanlı kaynaştırma, yardımsız veya özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım, kaynak oda ve gezici öğretmenlik gibi destek yardımlarla gerçekleştirilebilir.

### **Özel Eğitim Danışmanlığı**

Dolaylı bir hizmet biçimi olan özel eğitim danışmanlığında, danışan kişi (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni); danışılan kişinin (özel gereksinimli öğrenci) problem davranışlarını azaltmak, akademik becerilerini geliştirmek gibi çeşitli konularda danışmana (özel eğitim öğretmeni vb.) başvurur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni, sınıf ortamında özel gereksinimli öğrencisini ders etkinliklerine nasıl katacağı, özel gereksinimli öğrencisinin varsa problem davranışlarını nasıl azaltacağı, bu problem davranışları nasıl ortadan kaldıracacağı, yeni davranışları nasıl kazandıracacağı gibi durumlarda özel eğitim alanında ya da destek isteyeceği alanda uzman olan birinden destek alması önemlidir. Bu destek alma, ÖEİOB’nin akademik, kişisel ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlayacaktır.

### **Sınıf İçi Yardım**

Sınıf içi yardım ya da yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı olarak ifade edilen bu özel eğitim destek hizmet türünde, destek hizmet uzmanı (özel eğitim öğretmeni, konuşma terapisti vb.) sınıf öğretmeniyle birlikte aynı sınıfta yer alır ve birlikte işbirliği içinde ÖEİOB’ye sınıf içinde destek olurlar (Batu ve Kırcaali-İftar 2010; Batu, 2000). Buradaki işbirliği, ÖEİOB’leri, sınıf ortamından, normal gelişim gösteren akranlarından ayırmadan onların ihtiyaç duyduğu alanlarda anında destek almasına yardımcı olmaktadır.

### **Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma**

ÖEİOB’nin kaydının normal sınıfta olmakla birlikte desteğe gereksinim duyduğu derslerde genel eğitim okulunda açılan ve kaynak oda olarak belirlenmiş bir odada özel eğitim öğretmeninden ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim alması durumudur (Batu & Kırcaali-İftar,

2010; Kargın, 2010). Destek eğitim odası olarak da ifade edilen bu kaynaştırma türünde ÖEİOB'lere verilen dersler bireysel ya da en fazla üç kişilik grup eğitimi şeklinde verilmekte ve burada verilen derslerin sayısı haftalık ders saatinin %40'ını geçmeyecek şekilde düzenlenmektedir. Bu ortamda verilen dersler, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri tarafından verilir (MEB, 2018). Özel eğitim destek hizmetinin sağlandığı bu kaynaştırma ortamında ÖEİOB'lerin, hem normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada sosyalleşmeleri hem de bireysel olarak bazı derslerde, bazı konularda akademik konularda gelişmeleri hedeflenmektedir.

### **Gezici Özel Eğitim Öğretmenliği**

Gezici özel eğitim öğretmeni, ÖEİOB'ler için evde, hastanede, okulda ve kurumda hem eğitim hem de destek eğitim hizmetlerini vermekle görevli olan işitme, görme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenidir (MEB, 2006). Gezici özel eğitim öğretmeni, ÖEİOB'lere, onların öğretmenlerine ihtiyaçları doğrultusunda destek hizmet verir. ÖEİOB'lerin kesintisiz eğitim alması bakımından gezici sınıf öğretmeni uygulaması önemli bir hizmet türüdür.

### **Yarı Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme**

ÖEİOB'nin kaydının genel eğitim okulu bünyesinde açılan özel eğitim sınıfında olduğu, başarılı olabileceği derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla normal sınıf ortamında eğitim aldığı durumdur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Kargın, 2010). Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamı olan özel eğitim sınıfları ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

### **Özel Eğitim Sınıfı**

Genel eğitim okulları bünyesinde açılmış olan ve ÖEİOB'lerin benzer özellikler taşıyan akranlarıyla birlikte eğitim aldığı ortamlardır. Bu ortamlarda eğitim alan ÖEİOB'lerin teneffüs gibi zamanlarda normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaşmaları söz konusudur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010). Özel eğitim sınıfları hem ilköğretim programının uygulandığı hem de özel eğitim programının uygulandığı ortamlar olarak açılabilir. Hafif düzeyde ZYOB'ler ve hafif düzeyde OOB'ler için ilköğretim programı uygulayan özel eğitim sınıfları açılırken; orta veya ağır düzeyde olan ZYOB'ler ve OOB'ler için ise özel eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıfları açılmaktadır. Bu ortamlarda öğrenci sayısı dört ile on arasında değişmektedir. Özel eğitim sınıflarında eğitim gören ÖEİOB'ler bazı dersleri ve sosyal etkinlikleri normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte yaparlar (MEB, 2018).

### **Ayrı Özel Eğitim Ortamları**

Ayrı özel eğitim ortamları, ÖEİOB'nin okul gününün tamamını kendisine benzer tanı grubundaki (görme, bedensel, zihinsel, işitme vb.) akranlarıyla birlikte geçirdiği ve yatılı ya da



gündüzlü olarak hizmet veren eğitim ortamlarıdır (Kargın, 2010; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Gündüzlü veya yatılı olarak açılabilen bu eğitim ortamları okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları ve ortaöğretim kurumları olarak açılabilir (MEB, 2018). Normal gelişim gösteren bireylerin olmadığı ve bu yüzden kaynaştırma/bütünleştirmeden bahsedilemeyecek olan bu ayrı eğitim ortamlarına aşağıda yer verilmiştir.

### ***Okul Öncesi Eğitim Okulları***

Üç, beş buçuk yaş aralığında olan ve mümkün olduğunca aynı tür yetersizliği olan bireylerin bir arada olduğu eğitim ortamlarıdır. Sınıf mevcudunun en fazla beş olduğu bu eğitim ortamlarında bir günde elli dakikadan oluşan altı etkinlik yapılmaktadır. Bu etkinlikler özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenler tarafından yürütülmektedir (MEB, 2018).

### ***İlköğretim Okulları***

Sadece ÖEİOB’lerin devam ettikleri bu ayrı özel eğitim okullarında ilköğretim programının ve özel eğitim programının uygulandığı görülmektedir. Bu iki programın uygulandığı bu eğitim okullarına aşağıda yer verilmiştir.

### ***İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okulları***

İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) programlarının uygulandığı bu ayrı özel eğitim okulları, işitme, görme, bedensel ve hafif düzeyde ZYOB’ler için açılmaktadır. Hafif düzeyde ZYOB’ler için açılan okullarda hafif düzeyde OOB’ler için şubeler açılmaktadır. Bu okullarda sınıf mevcutları on iken sadece otizmi olan bireyler için bu sayı dördttür. İlkokullarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi dışındaki tüm dersler özel eğitim öğretmeni tarafından verilmektedir. Ortaokulda işitme, görme ve bedensel yetersizliği olan bireylerin dersleri alan öğretmenleri; hafif düzeyde ZYOB’ler veya OOB’lerin din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve meslek dersleri dışındaki dersleri özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmektedir (MEB, 2018).

### ***Özel Eğitim Programının Uygulandığı İlköğretim Okulları***

Özel eğitim (ilkokul ve ortaokul) programlarının uygulandığı bu ayrı özel eğitim okulları, orta ve ağır düzeyde ZYOB’ler ve OOB’ler için açılmaktadır. 1., 2., 3. ve 4. sınıfların devam ettikleri eğitim ortamı özel eğitim uygulama okulu (I. kademe); 5., 6., 7. ve 8. sınıfların devam ettikleri eğitim ortamı ise özel eğitim uygulama okulu (II. kademe) olarak adlandırılmaktadır. Bu okullarda sınıf mevcutları ZYOB’ler için en fazla sekiz iken otizmi olan bireyler için bu sayı en fazla dördttür. İlkokullarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi dışındaki tüm dersler özel eğitim öğretmeni tarafından verilmektedir. Ortaokulda din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi dışındaki dersler özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmektedir (MEB, 2018).

### **Ortaöğretim Okulları**

Sadece ÖEİOB’lerin devam ettikleri bu ayrı özel eğitim okulları üç farklı şekilde açılmaktadır; özel eğitim meslek lisesi, özel eğitim meslek okulu ve özel eğitim uygulama okulu (III. kademe). Bu eğitim ortamları aşağıda açıklanmıştır.

### **Özel Eğitim Meslek Lisesi**

İşitme veya bedensel yetersizliği olan bireyler için açılan özel eğitim meslek liselerinde sınıf mevcudu en fazla on beş iken uygulamalı olan meslek derslerinde bu sayı en fazla ondur. Bu eğitim ortamında dersler alan öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Mezuniyette öğrencilere tamamladıkları alan ve dala ait diploma verilmektedir (MEB, 2018).

### **Özel Eğitim Meslek Okulu**

Hafif düzeyde ZYOB’ler, hafif düzeyde OOB’ler, görme ve işitme yetersizliği olan bireyler için açılan özel eğitim meslek okullarında sınıf mevcudu en fazla on iken sadece OOB’ler için bu sayı en fazla dördttür. İş ve mesleğe yönelik bilgilerin ve becerilerin öğretiminin amaçlandığı bu eğitim ortamında din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve meslek dersleri alan öğretmenleri; diğer dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulmaktadır. Mezuniyette öğrencilere özel eğitim meslek okulu diploması verilmektedir. Bu diploma, öğrencilerin yükseköğretime devam etmesine ve bağımsız bir işyeri açmasına imkan tanımazken kamuda istihdam edilmeleri durumunda meslek liselerinden mezun olan bireylerin özlük haklarından yararlanma imkanını sağlamaktadır (MEB, 2018).

### **Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)**

Orta veya ağır düzeyde ZYOB’ler, orta veya ağır düzeyde OOB’ler için açılan özel eğitim uygulama okullarında (III. kademe) sınıf mevcudu en fazla sekiz iken otizmi olan bireyler için bu sayı en fazla dördttür. İş becerilerinin öğretiminin amaçlandığı bu eğitim ortamında din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve iş becerileri ile ilgili dersler alan öğretmenleri; diğer dersler ise özel eğitim öğretmeni tarafından okutulmaktadır. Mezuniyette öğrencilere özel eğitim uygulama okulu (III. kademe) diploması verilmektedir. Bu diploma, öğrencilerin yükseköğretime devam etmesine ve bağımsız bir işyeri açmasına imkan tanımazken kamuda istihdam edilmeleri durumunda meslek liselerinden mezun olan bireylerin özlük haklarından yararlanma imkanını sağlamaktadır (MEB, 2018).

### **Okul Dışı Eğitim Ortamları**

Herhangi bir okula kaydı olan ve sağlık nedenleriyle okula devam edemeyecek olan ÖEİOB’lere evde ve hastanede eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Aşağıda bu hizmetlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Evde Eğitim**

Sağlık problemleri nedeniyle on iki hafta boyunca okul ortamında eğitim alamayacak olan ÖEİOB’lilere evde özel eğitim hizmeti sunulmaktadır. İlköğretim kademesinde ve özel eğitim programı uygulayan ortaöğretim kademesinde kayıtlı olan öğrencilere haftada on; diğer ortaöğretim kademelerinde kayıtlı olan öğrencilere haftada on altı saatten az olmayacak şekilde evde eğitim verilmektedir. Dersler, takip edilen program göz önünde bulundurularak özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve alan öğretmeni tarafından okutulmaktadır. Kaydı mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı bir okulda olan öğrencilere sadece 9. sınıfta evde eğitim hizmeti verilmektedir (MEB, 2018).

### **Hastanede Eğitim**

Sağlık problemleri nedeniyle hastanede yatarak tedavi gören ÖEİOB’lilere bireysel olarak bireyin bulunduğu odada veya birleştirilmiş sınıf şeklinde hastane bünyesinde açılan sınıfta grup eğitimi şeklinde eğitim verilmektedir. İlköğretim kademesinde ve özel eğitim programı uygulayan ortaöğretim kademesinde kayıtlı olan öğrencilere haftada on; diğer ortaöğretim kademelerinde kayıtlı olan öğrencilere ise haftada on altı saatten az olmayacak şekilde hastanede eğitim verilmektedir. Dersler, takip edilen program göz önünde bulundurularak özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve alan öğretmeni tarafından okutulmaktadır. Kaydı mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı bir okulda olan öğrencilere sadece 9. sınıfta hastanede eğitim hizmeti verilmektedir (MEB, 2018).

### **Öğretmen Yetiştirme**

ÖEİOB’lerin eğitimleri için, gerekli donanıma sahip eğitimcileri yetiştirmek amacıyla 1952’den günümüze doğru gelişmelerin olduğunu görülmektedir. ÖEİOB’lerin eğitimleri ve öğretmen gereksinimini karşılamak için, sonradan kapatılmış olan Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde Özel Eğitim Şubesi 1952’de açılmıştır. Yine sonradan kapatılmış olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümü 1965’te kurulmuş, aynı üniversitede 1979’da özel eğitim sertifika programı başlatılmış ve 1982’de 2547 sayılı YÖK yasası ile başlatılan sertifika programı sona ermiştir. Özel eğitim alanında lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmesi amacıyla 1983’te Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim Öğretmenliği (zihin ve işitme alanlarında) programı açılmış, 1990’da bu üniversitede Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur (Ataman, 2017; Cavkaytar & Diken, 2007). Bu tarihten sonra ÖEİOB’lerin eğitimi için nitelikli eğitimci yetiştirilmek üzere 1986’da Gazi; 1994’te Bolu Abant İzzet Baysal; 1997’de Ankara; 1998’de Karadeniz Teknik; 2000’de Selçuk (Necmettin Erbakan); 2002’de 19 Mayıs, Marmara, İstanbul; 2005’te Sakarya; 2009’da Maltepe, Trakya, Mustafa Kemal; 2010’da İnönü, Uludağ; 2011’de Eskişehir Osmangazi; 2012’de Zonguldak Karaelmas (Bülent Ecevit); 2013’te Dokuz

Eylül; 2014’te Biruni, İstanbul Aydın, Atatürk; 2015’te İstanbul Sabahattin Zaim, Okan üniversitelerinde özel eğitim ile ilişkili lisans bölümleri (görme engelliler, işitme engelliler, zihin engelliler ve üstün yetenekliler öğretmenliği) açılmıştır (Ataman, 2017; Çitil, 2017).

2016-2017 eğitim öğretim yılında tüm bu bölümler lisans düzeyinde özel eğitim öğretmenliği bölümü olarak tek çatı altında toplanmış ve üniversiteler bu alanda öğrenci almaya başlamıştır. Tek çatı altında toplanmasından sonra 2016’da Ege, Hasan Kalyoncu, İstanbul Medipol ve 2017’de Hacettepe üniversitelerinde Özel eğitim Öğretmenliği bölümleri ilk kez açılmış ve önceden zihin, görme, işitme alanlarında açılan öğretmenlik programlarının hepsi özel eğitim öğretmenliği bölümü olarak öğrenci almaya başlamışlardır (Çitil, 2017). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tercih Atlası (2021) incelendiğinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 21 devlet, 7 vakıf, 5 KKTC olmak üzere toplam 33 üniversitede özel eğitim öğretmenliği bölümünün bulunduğu görülmektedir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bu sayı 36 devlet, 8 vakıf, 6 KKTC olmak üzere toplam 50 olmuştur. Bu eğitim öğretim yılında özel eğitim öğretmenliğinin olduğu devlet üniversitelerinde 2479, vakıf üniversitelerinde 404 ve KKTC üniversitelerinde 320 olmak üzere toplam 3203 kontenjan ayrılmıştır.

YÖK’ün verileri incelendiğinde (2021), özel eğitim öğretmenliği bölümü lisans programında, özel eğitim, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi, zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu, Braille okuma-yazma, işitme ve görme yetersizliği, uygulamalı davranış analizi, özel eğitimde değerlendirme, özel eğitimde okuma-yazma öğretimi, öğrenme güçlüğü ve özel yetenek, özel eğitimde aile eğitimi, özel eğitimde bütünleştirme, erken çocuklukta özel eğitim, özel eğitimde matematik öğretimi, çocuk gelişimi, özel eğitimde fen ve sosyal bilgiler öğretimi gibi ortak zorunlu dersler yer almaktadır. Ayrıca zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, özel yetenek, işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olmak üzere toplam altı alan ve bu altı alanda onar tane olmak üzere toplam altmış seçmeli ders bulunmaktadır. Her öğrenci her alandan en az bir seçmeli, ilgilerine ve isteklerine göre de uzmanlaşmak istedikleri alanda toplamda en az yedi seçmeli ders almak zorundadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

ÖEİOB’lerin eğitimleri, hakları gibi konularda kanunların, yönetmeliklerin, genelgelerin çıkarılması, bu doğrultuda eğitim ortamlarının düzenlenmesi, nitelikli personel eğitiminin artırılması gibi durumlar, onların topluma daha aktif katılmalarına, bağımsız bireyler olarak yaşamalarına imkan sağlayacak bilgi ve becerileri edinmelerine; onlarla ilgili farkındalığın artmasına katkı sağlamaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşamalarına katkı sağlayacak olan eğitimlerin erken çocukluk döneminde (0-3 yaş) başlatılması çok önemlidir. Bu bağlamda, 2006’da ve

2018’de yayımlananan ÖEHY’lerde erken yaşlarda özel eğitime erken başlanmasının önemine değinilmiştir. 2018’de yayımlanan ÖEHY’de, erken çocukluk döneminde ayda on altı saat eğitim desteğinden bahsedilmektedir. Bu destek hizmet, ailenin yazılı talebi doğrultusunda ve uygun bulunması durumunda alınan bir hizmettir. Herhangi bir talep söz konusu olmaksızın özel gereksinimli çocukların bu yaş aralığında haftada 25-30 saat kadar yoğun bireysel eğitim almalarının sağlanması gerekmektedir. ÖEİOB’lerin, erken çocukluk dönemi (0-3 yaş) dahil ilkokula başlayana kadar olan dönemde hem bireysel eğitim almaları hem de normal gelişim gösteren bireylerle aynı ortamda eğitim almalarını sağlamak çok önemlidir. Ayrıca, zorunlu eğitimin bu dönemleri kapsayacak şekilde genişletilmesine yönelik adımlar atılmasının önemli olduğu da düşünülmektedir. Böylece ÖEİOB’lere, kritik dönem olan erken çocukluk çağında öğrenmesi gereken kavramları ve becerileri edindirme, onların sonraki dönemlerde akademik ve sosyal açıdan daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde ÖEİOB’lerin sahip oldukları hakların neler olduğu ve sahip oldukları bu haklardan yararlanmaları amacıyla, 1961 ve 1982 anayasalarında ÖEİOB’lerle ilgili bilgilere yer verilmiş ve 5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun”, 2916 sayılı “ÖEMÇK”, 573 sayılı “ÖEHKHK”, 2006’da ve 2018’de yayımlanan “ÖEHY” çıkarılmıştır. Yasalarda, kanun hükmünde kararnamelerde ve yönetmeliklerde ÖEİOB’ler ile ilgili bilgilerin yer alması onlarla ilgili çalışmaların sürekliliğini sağlaması ve onların güvence altında bulundurulması anlamında önemlidir. Bu içeriklere bakıldığında ÖEİOB’lerin zedelenme ve yetersizliklerinden dolayı engellere maruz bırakılmamaları gerektiği sonucu çıkarılabilir. Nitekim, ÖEİOB’lere sunulan özel eğitim hizmetleri, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyecek müdahaleleri içermektedir (Çitil, 2020). Bu bilgiler de göz önünde bulundurularak zedelenme ya da zedelenmeler sonucunda engelli bireyde meydana gelen yetersizlikler bağlamında eğitimlerin verilmesi ve ona engel teşkil eden durumların ortadan kaldırılması amaçlanmalıdır. Gözlerde zedelenme sonucu görme yetersizliği olan bireye, Braille alfabesi ile okuma öğretimi yapılarak okuma yetersizliğinin farklı bir yolla giderme yoluna gidilmesi önemlidir. Yine zedelenme sonucu tekerlekli sandalye kullanan bireyin kaldırımında giderken kaldırım önünde ya da sonunda tekerlekli sandalyenin geçişini olumsuz olarak etkileyecek olan arabaların olması gibi engellerin ortadan kaldırılması bireyin bağımsızlığı için çok önemlidir. Toplum olarak bu konularda bilinçlendirme ile ilgili projelerin geliştirilerek, engelli bireylerin zedelenmeden kaynaklı yetersizliklerinin eğitimle geliştirilmesi ve engel durumlarının ortadan kaldırılması sağlanmalıdır.

Bu yasalar, kanun hükmünde kararnameler ve yönetmelikler göz önünde bulundurularak geçmişten günümüze ÖEİOB’lerin gittikleri eğitim ortamlarına bakıldığında ayrı okulların yerini gittikçe genel eğitim okullarının aldığı ve kaynaştırmadan/bütünleştirmeden yararlanan ÖEİOB’lerin sayısının gittikçe arttığı görülmektedir. Bunun yanında ÖEİOB’lerin eğitimleri için

öğretmen yetiştirmek amacıyla görme, işitme, zihin alanlarında bölümlerin geçmişten günümüze doğru daha çok üniversitede açıldığı ve bu bölümlerden mezun olanların sayısının da doğru orantılı olarak artış gösterdiği görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak ülkemizde ÖEİOB’lerle ilgili gelişmelerin birikimli olarak ilerlediği sonucu çıkarılabilir. Ancak teorik olarak belirtilen durumların, uygulamada sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan bazı çalışmalarda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, normal programı ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını aynı anda yürütmenin zor olduğunu, normal gelişim gösteren bireylerle ilgilenmekten ÖEİOB’lerle ilgilenmeye fırsat kalmadığını belirttikleri ve bu sorunların çözümü için de özel eğitim uzman desteği, yardımcı öğretmen desteğinin sağlanması gerektiği gibi önerilerde buldukları görülmüştür (Anılan ve Kayacan, 2015; Gök ve Erbaş, 2011; Koçyiğit, 2015; Saraç ve Çolak, 2012; Yazıcıoğlu, 2018; Yılmaz ve Batu, 2016). ÖEİOB’lerle yeterince ilgilenememe, bireysel eğitim için zaman bulamama gibi kaynaştırmada uygulama kısmında belirtilen bu aksaklıkların çözümü için her okulda çocuk gelişimi gibi alanlarda lise veya önlisans mezunu olan yardımcı öğretmenlerin işe alınması önerilebilir. Bu durum ÖEİOB’lerle daha çok bireysel olarak ilgilenmeyi sağlayacak ve bunun sonucu olarak ÖEİOB’lerin sınıf ortamında akademik becerilerde daha çok etkinlik yapmasına, akademik olarak daha çok ilerlemesine; sınıf ortamında ve tenefüslerde de arkadaşlarıyla daha çok etkileşimde bulunmasına ve sosyalleşmesine yardımcı olacaktır. Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamı olan özel eğitim sınıflarında eğitim gören ÖEİOB’lerin bazı dersleri ve sosyal etkinlikleri normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte yapmaları gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Özel eğitim sınıfında eğitim gören ÖEİOB’lerin tenefüs, yemek zamanlarında, beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olmaları onların sosyalleşmelerine katkı sağlayacaktır. Bu sağlanmadığında, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla hem sosyalleşmeleri engellenir hem de bu sınıfların açılma nedenlerinden biri olan kaynaştırma/bütünleştirme amacı da gerçekleştirilmemiş olur.

Kaynaştırma/bütünleştirmeden bahsedebilebilmesi için ÖEİOB’lerin normal gelişim gösteren akranlarıyla hem bir arada olmaları hem de en üst düzeyde akademik olarak destek almaları gerekmektedir. ÖEHY’dede (2018) sadece ÖEİOB’lerin devam ettikleri ayrı okul ortamlarından bahsedilmektedir. Bu ayrı özel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranların bulunmaması, kaynaştırmanın/bütünleştirmenin sosyalleşme ayağının olmamasına sebep olmaktadır. Bu nedenle ÖEİOB’lerin ayrı özel eğitim ortamlarından ziyade kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin verildiği modellerin yaygınlaştırılması gerekliliği vurgulanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme bağlamında bu eksikliği gidermek amacıyla yeni yapılacak olan ayrı özel eğitim okullarının, normal gelişim gösteren bireylerin gittikleri okullara yakın olarak inşa edilmesi veya yeni inşa edilecek olan normal gelişim gösteren



bireylerin gittikleri okulların ayrı özel eğitim okullarına yakın olarak inşa edilmesi ve bazı derslerin, etkinliklerin ortaklaşa yapılması planlanmalıdır. Bunun dışında ayrı özel eğitim okullarında kayıtlı ÖEİOB’lerin sosyalleşmeleri için normal gelişim gösteren akranlarıyla bir araya gelmelerini sağlayacak etkinliklerin yapılması çok önemlidir. Bu da kardeş okul, kardeş sınıf gibi projelerle gerçekleştirilebilir. Bunlar sağlandığı takdirde ÖEİOB’lerin hem ayrı özel eğitim okullarında bireysel olarak akademik ve mesleki olarak daha çok destek almalarına hem de normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyalleşmelerine katkı sağlayacaktır. Böyle bir durum karşılıklı sosyalleşmenin gerçekleşmesi, ÖEİOB’lere karşı farkındalığın gelişmesi, duyarlılığın artması, empati kurulması vb. gelişmeleri de beraberinde getirecektir. Bu durumların varlığında kaynaştırma/bütünleştirme, amacına ulaşılabilir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren işitme engelliler öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği ve üstün yetenekliler öğretmenliği bölümleri, YÖK tarafından yapılan bir düzenlemeyle özel eğitim öğretmenliği çatısı altında birleştirilmiştir. ÖEİOB’lerle ilgili tüm programların tek çatı altında birleştirilmesinde MEB’in uygulamalarının yol açtığı belirtilmiştir. Buna gerekçe olarak da MEB’in 2014 yılından itibaren görme, işitme ve zihin engelliler öğretmenliği alanlarından mezun olan öğretmen adaylarını bu alanların yerine özel eğitim öğretmenliği çatısı altında atamaya başladığı ve bu durumla bağlantılı olarak YÖK’ün buna uygun bir düzenleme yapma yoluna gitmesi gösterilmiştir (Çitil, 2017). Önceden farklı branşlarda olmasına (örneğin, zihin engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği gibi) ve dört yıl boyunca bu alanla ilgili dersler alınmasına rağmen öğretmenlerin yeterlilikleriyle ilgili eksiklerinin olduğunu belirttikleri çalışmalar bulunmaktadır. Zihin engelliler öğretmenliği adayları ve mezunlarıyla yapılan çalışmalarda, lisans derslerinin yeterlilik açısından yeterli olmadığı ve daha çok uygulamaya yer verilmesi gerektiği (Dedeoğlu vd., 2004; Ergül vd., 2013) ifade edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada, zihin, görme ve işitme engelliler öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin %65’inin tek çatı altında birleştirme ile ilgili olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Buna gerekçe olarak, akademik personel yetersizliğinin uzmanlaşmak istenilen alan ile ilgili sorunlara sebep olacağı gibi bulgulara ulaşılmıştır (Aydın ve Şentürk, 2021). Bu bulgular göz önünde bulundurularak farklı alanların özel eğitim öğretmenliği olarak tek çatı altında toplanması öğretmenlerin mezun olduktan sonra farklı engel grubundaki ÖEİOB’lerle çalışmada yeterli olup olmayacağı ile ilgili belirsizliklerin bulunduğu düşünülmektedir. Tek çatı altında birleştirme ile dört yıllık eğitimin yeterli olup olmayacağı da tartışma konusudur. Lisans düzeyi ile ilgili bu soru işaretleri olmasına rağmen, lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının daha da yeterli olmaları için özel eğitim öğretmenliğinin beş yıla çıkarılması önerilebilir. Bu beş yılın ilk üç yılı ortak derslerin öğretimi, son iki yılı ise öğrencilerin uzmanlaşmak istedikleri alan ile ilgili derslerin öğretimi şeklinde bir planlama yapılabilir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitim programlarının bazı üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği



çatısı altında yürütülmesi yerine görme, işitme, öğrenme güçlüğü, üstün yetenekli, zihin yetersizlik gibi farklı uzmanlık alanlarında yürütülmesi farklı branşlarda akademisyen eksikliğini gidermesi (Aydın ve Şentürk, 2021; Büyükalın-Filiz vd., 2018) anlamında daha doğru olacağı düşünülmektedir. Buna gerekçe olarak, özel eğitim öğretmenliğinde uzmanlaşmak yerine ZYOB’lerin eğitiminde uzmanlaşmanın; özel eğitimde okuma-yazma öğretiminde uzmanlaşmak yerine görme yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde uzmanlaşmanın ÖEİOB’lerle ilgili verilecek eğitimlerin daha verimli olmasına ve her alt alan ile ilgili daha fazla bilimsel çalışma yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015)*, Özel Sayı (74-90). <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015USOSozelsayi13199>
- Ataman, A. (2017). Özel eğitimin anlamı ve amaçları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-19). Vize Yayıncılık
- Ataman, A. (2017). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri, anlamı ve amaçları. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (s. 3-24) içinde. Vize Yayıncılık.
- Aydın, G., & Şentürk, Ş. (2021). Özel Eğitim Bölümü Lisans Programının Birleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi . *Turkish Journal of Primary Education*, 6 (1), 36-50 . <https://doi.org/10.52797/tujped.829099>
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. (5. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036496>
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş*. (3. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Çiçek, İ. (2020). Özel eğitimle ilgili temel kavramlar ve tarihsel süreç. R. Karabulut (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s. 1-25) içinde. Eğiten Kitap
- Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. U. Sak, S. Toraman (Ed.), *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri* (s. 11-45) içinde. MEB Yayınları
- Çitil, M. (2017). *Türkiye’de özel eğitim tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. (1. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Dedeoğlu, S., Durali, S., & Tanrıverdi-Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000074](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074)
- Dikici-Sığırtmacı & A., Deretarla-Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. (2. Baskı). Kök Yayıncılık
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522
- Gök, G., & Erba, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87
- Kargın, T. (2010). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 77-112) içinde. Kök Yayıncılık.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415. <https://doi.org/10.7884/teke.409>
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf)

- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeli\\_2016.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_2016.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *5378 sayılı engelliler hakkında kanun*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTerTip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Engelli bireyler. [https://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/modullerpdf/Engelli%20Bireyler.pdf](https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modullerpdf/Engelli%20Bireyler.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (2916 kanun numaralı). Resmi Gazete, 18192; 15 Ekim 1983. <https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf>
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2001). *Özel eğitime muhtaç çocuklar “özel eğitime giriş”*. (11. Baskı). Kartepe Yayınları
- Yılmaz, E., & Batu, E. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961). 1961 anayasası. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/oncelki-anayasalar/1961-anayasasi/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). *1982 anayasası*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* 8(1):92-110. <http://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yüksek Öğretim Kurulu (2021). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)
- Yüksek Öğretim Kurulu (2021). *Lisans tercih sıhırbazı*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t4-tablo.php?p=s%C3%B6z>

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

Over time, different concepts have been used instead of the concept of disabled and individuals with disabilities. In the Law No. 2916 on Children in Need of Special Education, “children in need of special education”; in the Decree Law No. 573 on Special Education, “individuals requiring special education”; in the Special Education Services Regulations published in 2006 and 2018, the concepts of “individuals with special education need (IWSEN)” were used. The education of IWSEN was first started in Istanbul Trade School in 1889 in order to provide education to hearing-impaired children. In the following periods, schools were opened for individuals with hearing, blind and speech disabilities. Today, IWSENs receive education in pre-school period, primary school, secondary school and high school both in inclusive/integration environments and in separate environments. In order to meet the training and teacher needs of IWSENs, a Special Education Branch was opened in the Gazi Education Institute in 1952. From past to present, departments related to special education have been opened in different universities for this purpose. In the 2021-2022 academic year, the number of departments related to special education was 50, 36 state, 8 foundation, 6 Turkish Republic of Northern Cyprus. In this academic year, a total of 3203 quotas have been allocated, 2479 in state universities where special education teaching is available, 404 in foundation universities and 320 in Turkish Republic of Northern Cyprus universities.

**Discussion, Conclusion & Recommendations**

It is very important to ensure that IWSENs receive both individual education and education in the same environment with individuals with normal development in the period until they start primary school, including the 0-3 age period. It should be aimed to provide training to individuals with disabilities in line with the inadequacies that occur as a result of injury or injuries and to eliminate the situations that hinder them. In mainstreaming/integration environments, it is very important to start the practice of assistant teachers who will support the IWSENs both in their academic progress and in their socialization with their peers. It is important to plan activities and develop projects that will bring together IWSENs studying in separate schools with their normally developing peers. Teacher training, which provides training for different disability groups, has been gathered under one roof as Special Education Teaching. In this case, it is thought that there are uncertainties about whether the teachers will be sufficient to work with IWSENs in different disability groups after graduation. Within the framework of this problem, it can be considered to increase special education teaching to five years. In addition, a planning can be made in the form of teaching common courses for the first three years of these five years, and teaching courses related to the field that students want to specialize in for the last two years.

# The Effect of Hatha Yoga on Stress, Life Satisfaction and Quality of Life in Nursing Students

Hemşirelik Öğrencileri ile Yapılan Hatha Yoganın Stres, Yaşam Doyumu ve Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi

Hilal SEKİ ÖZ<sup>[1]</sup> Vahit ÇİRİŞ<sup>[2]</sup>

Received Date: 07 August 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 15 October 2022

The ultimate goal of yoga is to achieve peace by providing unity in mind and spirit. Therefore, it offers important opportunities to improve stress management and quality of life. This quasi-experimental study with pretest-posttest control group design aims to examine the effects of eight weeks of Hatha yoga on stress, life satisfaction and quality of life in nursing students. A total of 40 nursing students, including 22 in the experimental group and 18 in the control group, participated in the study. The data were collected using a descriptive information form, the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21), the Satisfaction with Life Scale (SWLS), and the 12-Item Short Form Health Survey (SF-12). Fisher's exact test was used to compare the descriptive characteristics of those in the experimental and control groups, and the Wilcoxon signed-rank test to compare the pre- and post-test results. After Hatha yoga, the stress scores of nursing students in the experimental group decreased significantly ( $p=0.001$ ), and their life satisfaction scores ( $p=0.006$ ), physical dimension of quality-of-life scores ( $p=0.014$ ), and mental dimension of quality-of-life scores ( $p=0.012$ ) increased significantly. However, there was no significant difference for those in the control group during the same period ( $p>0.050$ ). These results suggest that Hatha yoga is an effective method to improve stress management, life satisfaction and quality of life among nursing students. It is recommended to conduct further studies with larger samples, including follow-up measurements.

**Anahtar Kelimeler:** *yoga, stress, life satisfaction, quality of life, nursing student*

Başvuru Tarihi: 07 Ağustos 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 15 Ekim 2022

Yoganın nihai amacı zihin ve ruhta bütünlük sağlayarak, huzur elde etmektir. Bu yönüyle stres yönetimi ve yaşam kalitesini geliştirmede önemli fırsatlar sunar. Yarı deneysel, kontrol gruplu, ön test- son test müdahale çalışması olarak gerçekleştirilen bu araştırma ile hemşirelik öğrencileri ile yapılan 8 haftalık Hatha yoganın stres, yaşam doyumu ve yaşam kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya deney grubunda 22, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 40 öğrenci hemşire katılmış, veriler Tanıtıcı Bilgi Formu, Depresyon Anksiyete Stres-21 Ölçeği Stres Boyutu, Yaşam Doyum Ölçeği ve SF-12 Yaşam Kalitesi Ölçeği ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunun tanıtıcı özelliklerinin karşılaştırılmasında Fisher's Exact Test kullanılmış, ön test-son test karşılaştırması Wilcoxon Signed Ranks Test ile yapılmıştır. Deney grubunda Hatha yoga sonrasında son test ile ön test ölçümlerindeki değişim analiz edildiğinde öğrenci hemşirelerde stres puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı ( $p=0,001$ ), yaşam doyumlarının arttığı ( $p=0,006$ ), yaşam kalitesi fiziksel boyut puanının arttığı ( $p=0,014$ ) ve yaşam kalitesi mental boyut puanının arttığı ( $p=0,012$ ) arttığı; kontrol grubunda ise aynı dönemde anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p>0,050$ ). Bu sonuçlar doğrultusunda Hatha yoganın öğrenci hemşirelerin stres yönetiminde, yaşam doyumu ve yaşam kalitelerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Daha geniş örneklerle, takip izlemlerini de içeren çalışmaların yapılması önerilir.

**Keywords:** *yoga, stres, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, hemşirelik öğrencisi*

**Atıf Cite** Seki Öz, H., & Çiriş, V. (2022). The effect of hatha yoga on stress, life satisfaction and quality of life in nursing students. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 606-622. <https://doi.org/10.47793/hp.1158945>

<sup>[1]</sup> Asist. Prof. | Kırşehir Ahi Evran University | Faculty of Health Sciences | Department of Nursing | Kırşehir | Türkiye | ORCID: 0000-0003-2228-9805 | hilalseki@hotmail.com

<sup>[2]</sup> Asist. Prof. | Kırşehir Ahi Evran University | Faculty of Sports Sciences | Physical Education and Sports Education | Kırşehir | Türkiye | ORCID: 0000-0002-3087-0942

## INTRODUCTION

**Y**oga is an ancient Indian practice designed to integrate both mind and body. Yoga can be done by everyone of all ages and renews energy. It is also a fun activity and a low-cost non-invasive treatment tool. Scientific evidence on the benefits of yoga for both healthy and sick individuals is increasing day by day; therefore, this practice, which has emerged from the eastern culture, is increasingly preferred people in the west (Kelley & Kelley, 2020; Worby, 2014). One national survey conducted in the United States (2017) has reported that one out of every seven people practice yoga, that the number of yoga practitioners increases by each passing year, and that the most common yoga style is Hatha yoga (NCCIH, 2022). Hatha yoga forms a basis for other types of yoga, aiming to bring a balance to one's physical, mental and spiritual life. In Hatha yoga done regularly, asanas strongly affect and activate all bodily systems. By meditation, Hatha yoga calms and focuses the mind, allowing to develop an inner understanding, awareness and self-acceptance (Govindaraj et al., 2016). By breathing exercises, yoga practitioners aim to control their breath, which is considered as the life energy in yoga. Thanks to these features, yoga is effective in several areas from stress management to quality of life (Seki Öz, 2021).

Stress is defined as the mental or emotional tension caused by adverse or challenging conditions (Baltaş & Baltaş, 2021). Breathing and meditation practices, which are the radically diverse aspects of yoga from physical exercise, especially contribute to cognitive development and spiritual healing, and help individuals manage their perceived stress and anger (Francis & Beemer, 2019). Yoga has effects on the sympathetic nervous system and vagal activity, changing the way of perceiving stressors in stress management (Sharma, 2014). One meta-analysis on the effect of yoga on stress has reported that yoga practices are associated with better regulation of both sympathetic nervous and hypothalamic-pituitary-adrenal systems, reducing perceived stress in stress management among populations including healthy and sick individuals (Pascoe et al., 2017).

Studies report that yoga improves stress management, life satisfaction and quality of life (Thimmapuram et al., 2022; Kinchen et al., 2020; Kelley & Kelley, 2020). Life satisfaction is the cognitive comparison between one's values and perceptions of life. The greater the harmony between one's wishes, life expectations and current life conditions, the higher their life satisfaction (Diener et al., 2003). "Niyama", one of the eight steps of yoga for strengthening positives in one's life, allows to have internal and external purification, be happy and contented with life's offerings, be aware of self-education and continue to work with self-sacrifice (Worby, 2014; Seki Öz, 2021). Thus, it is possible to increase one's adaptation to challenging life conditions by gaining the perspective of being aware and accepting life as it is. Quality of life is one of the important concepts affecting life satisfaction. Studies have shown that yoga improves all aspects

of quality of life and positively affects physical and mental health (Thimmapuram et al., 2022; Kelley & Kelley, 2020).

Considering the positive effects of yoga on stress management, it may offer several opportunities for nursing students. Studies have shown that nursing students have high levels of stress mainly because of academic activities and clinical practices (Pulido-Martos et al., 2012), and that perceived stress causes more psychological and physical symptoms in nursing students (Jimenez et al. , 2010). One qualitative study on the stress sources of nursing students have determined that they experience stress in four basic categories: clinical practice, theoretical education, social and personal life. In addition to experiencing stress related to the trainer, doctors, nurses, patients, interpersonal interaction and clinical practices, nursing students were observed to have problems with accommodation, university life, family attitude, lack of self-confidence, inability to control emotions, and time planning. Therefore, the authors recommended to organize training programs for nursing students for their individual empowerment (Altıok & Üstün, 2013). Higher levels of stress and anxiety among nursing students compared to other students (Bartlett et al., 2016) may have reflections on their academic achievement, clinical practices and interpersonal interactions, therefore there is a need to explore alternative ways for nursing students to manage stress. There is no study about the effect of yoga on stress, life satisfaction or quality of life in nursing students in Türkiye. It will be possible to create alternative ways that nursing students can use in their professional lives by conducting studies for them to gain healthy living habits.

## METHOD

### Research Purpose

This study aimed to examine the effects of eight weeks of Hatha yoga on stress, life satisfaction and quality of life in nursing students.

### Research Model and Hypotheses

This is a quasi-experimental study with nursing students pretest-posttest control group design. In this regard, the research hypotheses are as follows;

1. The stress scores of nursing students in the experimental group will decrease after the eight weeks of yoga.
2. The life satisfaction scores of nursing students in the experimental group will increase after the eight weeks of yoga.
3. The physical dimension of quality-of-life scores of nursing students in the experimental group will increase after the eight weeks of yoga.



4. The mental dimension of quality-of-life scores of nursing students in the experimental group will increase after the eight weeks of yoga.

### **Population and Sample**

The population of the study consists of nursing students in Kırşehir Ahi Evran University Nursing Department. G-Power 3.1 Analysis program was used to calculate the sample size. Considering effect size of 0.06, 50% power and type I error probability of 0.05 Cohen (1988), the sample was found to consist of at least 34 participants, including 17 for each group. The study included a total of 40 participants. Study inclusion criteria were as follows: being a nursing student, having no physical disability to do yoga, and agreeing to participate in the study. Study exclusion criteria were as follows: having a health problem that prevents yoga, participating in another therapy group, and not attending in five or more yoga sessions.

### **Research Application:**

After obtaining the necessary institutional permission and ethical approval for conducting the study, an e-mail was sent to nursing students by the researchers, informing them about the study and inviting them to participate in the study. Those who agreed to participate in the study responded via e-mail. Thus, a total of 48 students nurses who responded via email, met the study inclusion criteria and agreed to participate in the study were included in the study. A randomization was done to assign nursing students to experimental and control groups. For randomization, each student was given a number between 1-48 and the website <https://www.random.org/lists/?mode=advanced> was used for randomization. By this system, those numbered "3, 22, 39, 36, 24, 17, 12, 38, 28, 23, 6, 21, 16, 46, 44, 1, 26, 20, 40, 11, 8, 47, 13, 31" were assigned to experimental group; and those numbered "29, 42, 10, 18, 25, 32, 2, 27, 43, 19, 41, 14, 48, 30, 5, 33, 9, 37, 15, 35, 34, 45, 7, 4" assigned to control group. Blinding could not be achieved as the randomization was done by the researchers. Hatha yoga was applied to nursing students in the experimental group by the researcher, who was a yoga instructor, for eight weeks, three sessions a week, and each session lasted 60 minutes. Those in the control group received no intervention during the same period. Nursing students in the experimental group held sessions after 17:00 on Mondays, Wednesdays and Fridays for eight weeks; and those who did not attend five or more sessions were excluded from the analysis. The scales were applied to nursing students in the study groups just before the yoga sessions started and just after the end of the last yoga session. Two nursing students in the experimental group were excluded from the study because they did not attend more than five yoga sessions. In addition, six nursing students in the control group were excluded from the study as they did not participate in the post-test. Therefore, the study was completed with a total of 40 students. Table 1 presents the research application steps.

**Table 1**

*Research application steps*

---

An e-mail was sent to participants about the study and their feedback was received (April 20-30, 2022)	
Randomization of participants to the experimental and control groups (May 05, 2022) (n=48)	
Application of pre-tests to those in the experimental and control groups (May 09, 2022)	
<hr/>	
Experimental group (n=24)	Control group (n=24)
<hr/>	
Sixty (60) minutes of yoga sessions three (3) times a week for eight (8) weeks (May 09 – July 01, 2022)	
<b>Each yoga session;</b>	
➤ 5 minutes of breathing (pranayama) and warming up	No
➤ 40 minutes of postures (asanas)	intervention
➤ 5 minutes of breathing (pranayama)	
➤ 5 minutes of meditation	
➤ 5 minutes of corpse pose (shavasana)	
Application of post-tests to those in the experimental group (n=22) and those in the control group (n=18) (July 01, 2022) (n=40)	
<hr/>	

The yoga sessions took place in a gym within the university, the hall was cleaned before the sessions, the yoga mat and blocks were provided to participants by the researchers, and the yoga mats were allowed to be used only by the same participant during the sessions. The application was lasted between May 20 and July 01, 2022.

**Data Collection Tools**

The data were collected using a descriptive information form, the Depression Anxiety Stress Scales Short Form, the Satisfaction with Life Scale, and the 12-Item Short Form Health Survey.

**Descriptive Information Form:** The form included eight questions to evaluate the sociodemographic data of nursing students, including age, gender, class, economic status, and physical activity status.

**Depression Anxiety Stress Scales Short Form (DASS-21):** The original scale was developed by Lovibond and Lovibond (1995) and the first version of the scale contained 42 items to measure depression, stress and anxiety. Afterwards, Henry and Crawford (2005) created a short form of the scale with 21 items, which was adapted into Turkish by Sarıçam (2018) using normal and clinical samples. This is a 4-point Likert type scale, scoring from “Never (0)” to “Always (3)”. In clinical samples, the scale allows to recognize individuals with and without a diagnosis of depression, anxiety and stress. This study used the subscale of stress on the DASS-21, including items 1, 6, 8, 11, 12, 14, and 18. Total DASS-21 score varies between 0 and 21. A higher score on the scale indicates a greater level of stress. The Cronbach's alpha coefficient for the

subscale of stress was found as 0.61 in the Turkish validity and reliability study and as .76 and .80 in the pre- and post-test phases of the present study, respectively.

**Satisfaction with Life Scale (SWLS):** The scale was developed by Diener et al. (1985) and adapted into Turkish by Köker (1991). It has 5 items in total, scoring from “I totally disagree (1)” to “I totally agree (5)”. Higher scores indicate greater life satisfaction. The Cronbach’s alpha coefficient of the scale was calculated as .80 in the Turkish validity and reliability study and as .82 and .80 in the pre- and post-test phases of the present study, respectively.

**12-Item Short Form Health Survey (SF-12):** The SF-12 consists of 12 items and 8 subscales: physical functioning, physical role, bodily pain, general health, energy, social functioning, emotional role, and mental health. The items related to physical and emotional role were responded as “yes or no”, while the other items had Likert type scoring ranging from 3 to 6. Physical dimension covers general health, physical functioning, physical role and bodily pain sub-dimensions, while mental dimension covers social functioning, emotional role, mental health and energy sub-dimensions. Both physical and mental dimension scores range from 0 to 100, where a higher score indicates greater health. In the present study, the Cronbach’s alpha coefficient of the scale was calculated as .72 and .78 in the pre- and post-test phases, respectively.

### Data Analysis

The data were analyzed using SPSS 25.0 statistical program. The Cronbach’s alpha coefficient was used to check the scale’s internal consistency. The data were presented using descriptive statistics. Fisher's Exact Test was used to compare nursing students in the experimental and control groups in terms of introductory characteristics. The Shapiro-Wilk test was used to evaluate whether the data had normal distribution. The Wilcoxon Signed-Rank Test to compare the pre- and post-test results as the data did not have normal distribution. The statistical significance level was considered  $p < 0.05$ .

### Ethical Approval

Before they participated in the study, an e-mail containing detailed information about the study was sent to nursing students, and only those who agreed to participate in the study responded to the e-mail. For conducting the study, an institutional permission was obtained from the institution where the study was conducted, and an ethical approval was obtained from the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kırşehir Ahi Evran University (decision no: 2021/7/15, dated: October 14 2021). The study was conducted in accordance with the Principles of Helsinki Declaration.

## RESULTS

The mean age of the nursing student was 21.35±2.15 (18-29) years and the majority of them were 21 years old and above.

**Table 2**

*Distribution of nursing students according to their introductory information*

	Total		Experimental group		Control group		p
	n	%	n	%	n	%	
<b>Age</b>							
≤ 20	15	37.5	8	36.4	7	38.9	0.564
>21	25	62.5	14	63.6	11	61.1	
<b>Sex</b>							
Male	14	35	6	27	8	44.4	0.212
Female	26	65	16	73	10	55.6	
<b>Grade</b>							
1st grade	10	25	8	36.4	2	11.1	0.177
2nd grade	11	27.5	6	27.3	5	27.8	
3rd grade	19	47.5	8	36.4	11	61.1	
<b>Economic Status</b>							
Income<Expense	17	42.5	7	31.9	10	55.6	0.334
Income=Expense	18	45	12	54.5	6	33.3	
Income>Expense	5	12.5	3	13.6	2	11.1	
<b>Place of residence</b>							
Family house	22	55	14	63.6	8	44.4	0.186
Dormitory	18	45	8	36.4	10	55.6	
<b>Presence of Chronic Disease</b>							
Yes	3	7.5	2	9.1	1	5.6	0.577
No	37	92.5	20	90.9	17	94.4	
<b>Regular Exercise Status</b>							
Yes	4	10	2	9.1	2	11.1	0.697
No	36	90	20	90.9	16	88.9	
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	

Fisher's Exact Test,  $p < 0.05$

The majority of the nursing students were female (%65), 3<sup>rd</sup> graders (%47.5), had income equal to expenses (%45), lived with their families (%55), had no chronic diseases (%92.5), and did not exercise regularly (%90). There was no statistically significant difference between the descriptive characteristics of nursing students in the experimental and control groups ( $p>0.050$ ) (Table 2).

**Table 3**

*Comparison of the DASS-21 Stress, SWLS, SF12-Physical Dimension and SF12-Mental Dimension pretest and posttest scores of nursing students in the experimental and control groups*

	Experimental group (n=22)		Control group (n=18)		Test (Z) p2	Test (Z) p3
	X ± SD	Median (Min-Max)	X ± SD	Median (Min-Max)		
<b>DASS-21 Stress Dimension</b>						
Pretest	8.23±3.58	8 (1-15)	7.72±4.81	7.5 (0-16)	-.505	-.956
Posttest	5.91±3.19	6.5 (0-14)	7.61±5.10	7 (0-17)	.613	.339
Test value (Z)		-3.303		-0.238		
p1		<b>0.001</b>		0.812		
<b>SWLS</b>						
Pretest	13.64±3.94	13 (8-23)	13.17±4.16	12.5 (8-22)	-.684	-1.759
Posttest	15.59±3.62	16 (8-23)	13.39±4.57	12 (7-22)	.494	.079
Test value (Z)		-2.743		-0.486		
p1		<b>0.006</b>		0.627		
<b>SF12-Physical Dimension</b>						
Pretest	62.66±21.02	60.71 (28.57-92.85)	65.07±22.96	71.42 (14.28-100)	-.315	-1.164
Posttest	75.00±22.23	85.71 (28.57-114.28)	65.87±22.92	64.28 (21.42-100)	.753	.245
Test value (Z)		-2.466		-0.059		
p1		<b>0.014</b>		0.953		
<b>SF12-Mental Dimension</b>						
Pretest	47.72±20.18	44.44 (16.66-94.44)	35.49±25.85	30.55 (0.00-88.88)	-1.801	-3.200
Posttest	57.82±18.43	52.77 (27.77-100)	34.87±21.87	20.22 (11.11-88.88)	.072	<b>.001</b>
Test value (Z)		-2.516		-0.677		
p1		<b>0.012</b>		0.499		

p1; Comparisons of pre- and post-test measurements in the experimental or control group (Wilcoxon Signed-Rank Test), p2; Comparisons of pre-test measurements in the experimental and control groups (Mann Whitney U Test), p3; Comparisons of post-test measurements in the experimental and control groups (Mann Whitney U Test),  $p<0.05$

Table 3 compared the stress, life satisfaction and quality of life measurements of nursing students in the experimental and control groups before and after the yoga practice. After Hatha yoga, stress scores of those in the experimental group decreased significantly ( $p1=0.001$ ), and their life satisfaction scores ( $p1=0.006$ ), physical dimension of quality-of-life scores ( $p1=0.014$ ), and mental dimension of quality-of-life scores ( $p1=0.012$ ) increased significantly. However, there was no statistically significant difference for those in the control group during the same period ( $p1>0.050$ ). In addition, a statistically significant difference was observed between the pre- ( $p2$ ) and post-test ( $p3$ ) SF12-Mental scores of nursing students in the experimental and control groups.

This is because the post-test SF12-Mental score increased among nursing students in the experimental group, but decreased among those in the control group ( $p=0.001$ ).

## DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Yoga improves physical and mental health. This study aimed to examine the effect of 8 weeks of Hatha yoga on stress, life satisfaction and quality of life among nursing students. The majority of nursing students were female, 3rd graders, had an income equal to expenses, lived with their families, had no chronic diseases, and did not exercise regularly. Nursing students in the experimental and control groups were similar in terms of age, gender, grade, economic status, place of residence, presence of chronic disease and exercise status ( $p>0.050$ ).

After Hatha yoga, stress scores of those in the experimental group decreased significantly ( $p=0.001$ ), however, there was no significant difference for those in the control group during the same period ( $p>0.050$ ). One study of 16 weeks of yoga with 90 individuals who reported moderate to high stress found a significant decrease in stress, anxiety, and general health and a significant increase in well-being among participants (Maddux et al., 2018). Another study of a six-week yoga and meditation program with 17 university students determined a significant decrease in their stress and anxiety levels after the program (Lemay et al., 2019). One systematic review of 12 studies about the effect of different types of yoga on stress in healthy individuals suggests to do different types of yoga such as Hatha yoga, Bikram yoga, Kundalini yoga, Sudarshan Kriya yoga, Kripalu yoga, and Yin yoga for a period of 4 to 28 weeks, and has found that yoga can reduce stress in healthy populations and has positive effects on their well-being (Wang & Szabo, 2020). Yoga can reduce stress by affecting the way individuals perceive stressors (Francis & Beemer, 2019). By combining breathing and meditation, yoga asanas directly affect both nervous and musculoskeletal systems. Studies have shown that yoga regulates hypothalamic-pituitary-adrenal axis and sympathetic nervous system (Lin et al., 2015; Ross & Thomas, 2010). Through its potential mechanisms, yoga increases vagal activity and changes in brain wave activity (Nagendra et al., 2015). The results of the present study are compatible with those in the literature. In the study, nursing students in the experimental group had Hatha yoga sessions, including asanas of breathing and meditation, three times a week for eight weeks, affecting their nervous and musculoskeletal systems and contributing to their bodily balance and significantly affecting their stress levels.

Life satisfaction scores of those in the experimental group decreased significantly after Hatha yoga ( $p=0.006$ ), however, there was no significant difference for those in the control group during the same period ( $p>0.050$ ). One systematic review found that yoga significantly increased psychological well-being (Hendriks et al., 2017). One study about the effect of yoga on psychological well-being in nursing students found that an eight-week yoga program increased

their psychological well-being, and recommended to include yoga in nursing education (Mathad et al., 2017). In one study of 84 female students, Hatha yoga was applied to those in the experimental group and no intervention to those in the control group and found that spirituality increased, and negative effects decreased in the yoga group (Csala et al., 2020). A total of 77 participants were included in a prospective controlled study to examine the effect of a short-term yoga intervention on subjective well-being of healthy and sick individuals. The authors found a significant improvement in the subjective well-being of those in the experimental group over a 10-day period compared to those in the control group, and reported that yoga would make a significant contribution to creating a healthy lifestyle (Sharma et al., 2008). A systematic review about the subjective well-being of healthy individuals aged 15-24 has shown that meditative physical activity such as yoga and group-based or peer-supported sports and dance improves subjective well-being (Mansfield et al. 2018). The results of our study are compatible with those in the literature. Our study suggests that life satisfaction is related to one cognitive comparison between their values and perceptions of life, whereby a harmony between them determines life satisfaction. The greater the harmony, the greater the life satisfaction, therefore, an individual and environmental awareness provided by yoga affects life satisfaction positively by improving one's understanding of accepting life and oneself as they are, and allowing them to focus on being in the moment and adapting to what they have now.

Another result of the study is related to quality of life. Both physical ( $p=0.014$ ), and mental dimensions of quality-of-life scores ( $p=0.012$ ) of nursing students in the experimental group increased significantly after Hatha yoga sessions; however, there was no significant difference for those in the control group during the same period ( $p>0.050$ ). One study about the effect of yoga on health-related quality of life and mental well-being has reported that approximately 150 minutes or more per week of yoga improves quality of life and mental well-being (Kelley & Kelley, 2020). Another study of a total of 3164 participants from 39 countries has reported that 100-day virtual yoga practice is an effective tool in improving all dimensions of quality of life (Thimmapuram et al., 2022). One study about the effects of yoga on quality of life and psychological distress found that yoga caused a significant improvement in all areas of quality of life and significantly increased the quality of psychological life by decreasing psychological distress (Ponte et al., 2019). Another study found that mental health and sleep quality improved and depression reduced in the Hatha yoga group after a 6-week Hatha yoga intervention, and shown that Hatha yoga had positive short-term effects on health-related outcomes (Papp et al., 2019). In one study about the effect of yoga intervention on stress, self-compassion, and quality of life in nursing students, those in the experimental group received one-hour yoga class every week for a period of 12 weeks and those in the control group received no intervention. However, the authors found no significant difference between the groups in terms of stress level or quality



of life after yoga sessions (Kinchen et al., 2020). In another study conducted in Turkey with a similar pattern, yoga-based exercises increased flexibility in healthy women, but did not change their quality of life, depression and physical activity level (Atılgan et al., 2015). As consistent with some of those in the literature, our study results suggest that yoga increases quality of life, while some others reported no significant effect of yoga on quality of life. This may be because of the research designs of these studies, and also due to the type and frequency of yoga used in them. A shortened duration of yoga sessions or doing them infrequently for a week reduces the benefits of yoga (de Manincor et al., 2015), therefore, having yoga sessions three times a week for 60 minutes, just as applied in our study, improves both physical and mental dimensions of quality of life.

This study has some limitations. The data were based on self-reports. This is a cross-sectional study with small sample size and no follow-up measurements. Therefore, the results of the present study cannot be generalized to the entire population.

This study determined that an eight-week Hatha yoga program was an effective practice in reducing stress levels and increasing life satisfaction and quality of life among nursing students. Therefore, yoga is considered an effective practice in improving stress management, life satisfaction and quality of life. Nursing students can be exposed to intense stress starting from their nursing education to working as a nurse in a stressful environment in their future professional lives, leading to a negative impact on their life satisfaction and quality of life. Therefore, yoga, which has positive effects in nursing students' academic life, can be a useful practice for nursing students to protect their physical and mental health in their future professional lives. It is recommended to conduct further studies with larger samples, including follow-up measures to show the lasting effects of yoga on stress, life satisfaction and quality of life.

## REFERENCES

- Atılğan, E., Tarakçı, D., Polat, B., & Alğun, Z. C. (2015). Investigation of the effects of yoga-based exercises on flexibility, quality of life, physical activity and depression in healthy women. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 2(2), 41-46.
- Altıok, H.Ö. & Üstün, B. (2013). Stress sources of nursing students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 747-766.
- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (2021). *Stress and ways to cope*. Remzi Bookstore.
- Bartlett, M. L., Taylor, H., & Nelson, J. D. (2016). Comparison of mental health characteristics and stress between baccalaureate nursing students and non-nursing students. *The Journal of Nursing Education*, 55(2), 87-90. <https://doi.org/10.3928/01484834-20160114-05>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Csala, B., Ferentzi, E., Tihanyi, B. T., Drew, R., & Köteles, F. (2020). Verbal cuing is not the path to enlightenment. psychological effects of a 10-session hatha yoga practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 1375. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01375>
- de Manincor, M., Bensoussan, A., Smith, C., Fahey, P., & Bouchier, S. (2015). Establishing key components of yoga interventions for reducing depression and anxiety, and improving well-being: a Delphi method study. *BMC Complementary And Alternative Medicine*, 15, 85. <https://doi.org/10.1186/s12906-015-0614-7>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Francis, A. L., & Beemer, R. C. (2019). How does yoga reduce stress? Embodied cognition and emotion highlight the influence of the musculoskeletal system. *Complementary Therapies in Medicine*, 43, 170-175. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2019.01.024>
- Govindaraj, R., Karmani, S., Varambally, S., & Gangadhar, B. N. (2016). Yoga and physical exercise - a review and comparison. *International Review of Psychiatry (Abingdon, England)*, 28(3), 242-253. <https://doi.org/10.3109/09540261.2016.1160878>
- Hendriks, T., de Jong, J., & Cramer, H. (2017). The Effects of yoga on positive mental health among healthy adults: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Alternative and Complementary Medicine (New York, N.Y.)*, 23(7), 505-517. <https://doi.org/10.1089/acm.2016.0334>
- Jimenez, C., Navia-Osorio, P. M., & Diaz, C. V. (2010). Stress and health in novice and experienced nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 442-455. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05183.x>
- Kelley, G. A., & Kelley, K. S. (2020). Yoga, health-related quality of life and mental well-being: a re-analysis of a meta-analysis using the quality effects model. *The Journals of Gerontology. Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*, 75(9), 1732-1736. <https://doi.org/10.1093/gerona/glz284>
- Kinchen, E., Loerzel, V., & Portoghese, T. (2020). Yoga and perceived stress, self-compassion, and quality of life in undergraduate nursing students. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 292. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_463\\_20](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_463_20)
- Köker, S. (1991). *Comparison of Life Satisfaction Levels of Normal and Troubled Adolescents*. (Unpublished master's thesis). Ankara University.

- Lemay, V., Hoolahan, J., & Buchanan, A. (2019). Impact of a yoga and meditation intervention on students' stress and anxiety levels. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(5), 7001. <https://doi.org/10.5688/ajpe7001>
- Lin, S. L., Huang, C. Y., Shiu, S. P., & Yeh, S. H. (2015). Effects of yoga on stress, stress adaption, and heart rate variability among mental health professionals: A randomized controlled trial. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 12(4), 236–245. <https://doi.org/10.1111/wvn.12097>
- Maddux, R. E., Daukantaitė, D., & Tellhed, U. (2018). The effects of yoga on stress and psychological health among employees: An 8- and 16-week intervention study. *Anxiety, Stress, and Coping*, 31(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/10615806.2017.1405261>
- Mansfield, L., Kay, T., Meads, C., Grigsby-Duffy, L., Lane, J., John, A., Daykin, N., Dolan, P., Testoni, S., Julier, G., Payne, A., Tomlinson, A., & Victor, C. (2018). Sport and dance interventions for healthy young people (15-24 years) to promote subjective well-being: a systematic review. *BMJ Open*, 8(7), e020959. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020959>
- Mathad, M. D., Pradhan, B., & Sasidharan, R. K. (2017). Effect of yoga on psychological functioning of nursing students: A randomized wait list control trial. *Journal of Clinical And Diagnostic Research : JCDR*, 11(5), KC01–KC05. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2017/26517.9833>
- Nagendra, H., Kumar, V., & Mukherjee, S. (2015). Cognitive behavior evaluation based on physiological parameters among young healthy subjects with yoga as intervention. *Computational and Mathematical Methods In Medicine*, 2015, 821061. <https://doi.org/10.1155/2015/821061>
- NCCIH. (2022, August 01) *How popular is yoga in the United States? Yoga: what you need to know*. National Center for Complementary and Integrative Health (NCCIH). [Yoga: What You Need To Know | NCCIH \(nih.gov\)](https://www.nccih.nih.gov/health/yoga-what-you-need-to-know)
- Papp, M. E., Nygren-Bonnier, M., Gullstrand, L., Wändell, P. E., & Lindfors, P. (2019). A randomized controlled pilot study of the effects of 6-week high intensity Hatha yoga protocol on health-related outcomes among students. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 23(4), 766–772. <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2019.05.013>
- Pascoe, M. C., Thompson, D. R., & Ski, C. F. (2017). Yoga, mindfulness-based stress reduction and stress-related physiological measures: A meta-analysis. *Psychoneuroendocrinology*, 86, 152–168. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.08.008>
- Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J. M., & Lopez-Zafra, E. (2012). Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies. *International Nursing Review*, 59(1), 15-25.
- Ponte, S. B., Lino, C., Tavares, B., Amaral, B., Bettencourt, A. L., Nunes, T., Silva, C., & Mota-Vieira, L. (2019). Yoga in primary health care: A quasi-experimental study to access the effects on quality of life and psychological distress. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 34, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2018.10.012>
- Ross, A., & Thomas, S. (2010). The health benefits of yoga and exercise: a review of comparison studies. *Journal of Alternative and Complementary Medicine (New York, N.Y.)*, 16(1), 3–12. <https://doi.org/10.1089/acm.2009.0044>
- Sarıçam, H. (2018). The psychometric properties of Turkish version of Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) in health control and clinical samples. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 7(1), 19-30. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.274847>
- Seki Öz, H. (2021). *The healing power of yoga therapy*. *Current Approaches in Psychiatric Nursing II* (Yılmaz, M. Ed.) Akademisyen Bookstore.

- Sharma, M. (2014). Yoga as an alternative and complementary approach for stress management: a systematic review. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 19(1), 59–67. <https://doi.org/10.1177/2156587213503344>
- Sharma, R., Gupta, N., & Bijlani, R. L. (2008). Effect of yoga based lifestyle intervention on subjective well-being. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 52(2), 123–131.
- Thimmapuram, J., Patel, K., Madhusudhan, D. K., Deshpande, S., Boudierlique, E., Nicolai, V., & Rao, R. (2022). Health-Related quality of life outcomes with regular yoga and heartfulness meditation practice: Results from a multinational, cross-sectional study. *JMIR Formative Research*, 6(5), e37876. <https://doi.org/10.2196/37876>
- Wang, F., & Szabo, A. (2020). Effects of yoga on stress among healthy adults: A systematic review. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 26(4), AT6214.
- Worby C. (2014) *Yoga in All Aspects*. (Fromm, Ç. Ed.). Arkadaş Publishing House.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Yoganın hem sağlıklı hem de hasta bireylere sağladığı faydalara yönelik bilimsel kanıtlar artmakta, doğu kültüründen çıkan bu uygulamanın batıda artarak tercih edildiği, yıllar ilerledikçe yoga yapanların sayısının arttığı, en çok tercih edilen yoga stiline ise Hatha yoga olduğu ifade edilmektedir (NCCIH, 2022). Hatha yoga diğer yoga türlerine temel oluşturmakla birlikte bedensel, zihinsel ve ruhsal yaşantıya bir denge getirmeyi amaçlamaktadır (Worby, 2014). Düzenli yapılan yoganın stres yönetiminden yaşam kalitesine kadar pek çok alanda etkili olduğu görülmektedir (Govindaraj et al., 2016). Yoganın stres yönetiminde stresörü algılama biçimini değiştirmesi kadar, sempatik sinir sistemi ve vagal aktivite üzerine etkileri olduğu bildirilmektedir (Pascoe et al., 2017). Yoganın sekiz basamağı içinde yer alan “Niyama” yani “olumlulukları güçlendirmek” basamağı ile içsel ve dışsal arınma, yaşamın sunduklarıyla mutlu olma ve yetinme, kendini eğitime ve özveriyle çalışmaya devam etme bilinci sağlanması ile de yaşam doyumu ve yaşam kalitesini de geliştirdiği görülmüştür (Worby, 2014; Seki Öz, 2021). Yoganın stres yönetimi, yaşam doyumu ve yaşam kalitesi üzerine olumlu etkileri düşünüldüğünde hemşirelik öğrencileri ve hemşireler için stres yönetiminde fırsatlar sunduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda hemşirelik öğrencilerinin stres düzeylerinin yüksek olduğu, temel stres kaynaklarının ise akademik faaliyetleri ve klinik uygulamaları ile ilgili olduğu (Pulido-Martos, et al., 2012), ayrıca algılanan stresin daha fazla psikolojik ve fiziksel semptomlara yol açtığı (Jimenez, et al., 2010) görülmüştür. Özellikle geleceğin hemşireleri olan öğrenci hemşirelere, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması ile ileride meslek yaşantılarında da kullanabilecekleri alternatif yolların oluşturulması mümkün olacaktır.

### Yöntem

Bu araştırma ile 8 haftalık Hatha yoganın öğrenci hemşirelerin stres, yaşam doyumu ve yaşam kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel, kontrol gruplu, ön test- son test müdahale çalışması türündedir. Araştırmanın evrenini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Hemşirelik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Etki büyüklüğü için Cohen (1988)'in Wilcoxon-Mann Whithney test grubu için önerdiği 0.06 orta etki büyüklüğü dikkate alınarak %50 güç ve tip I hata olasılığı 0.05 ile deney ve kontrol gruplarının her biri için 17, toplamda en az 34 katılımcı örneklem olarak

bulunmuştur. Araştırmaya katılma kriterlerini karşılayan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanması için randomizasyon yapılmıştır. Deney grubuna atanan katılımcılara araştırma müdahalesi olarak sekiz hafta boyunca, haftada üç seans ve her seans 60 dakika sürecek şekilde yoga eğitmeni olan araştırmacı tarafından Hatha yoga uygulanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara aynı dönemde herhangi bir etki verilmemiştir. Araştırma grubuna ölçekler (Tanıtıcı Bilgi Formu, DAS-21 Ölçeği Stres Boyutu, Yaşam Doyum Ölçeği ve SF-12 Yaşam Kalitesi Ölçeği) yoga seansları başlamadan hemen önce ve son yoga seansının bitiminden hemen sonra uygulanmıştır. Araştırma 40 katılımcı ile tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun tanıtıcı özellikler açısından karşılaştırılmasında Fisher's Exact Test kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiş ve normal dağılıma uymadığı için ön test-son test karşılaştırmaları Wilcoxon Signed Ranks Test ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin tanıtıcı özellikleri değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark yaratan anlamlı bir değişkenin bulunmadığı saptanmıştır ( $p > 0,050$ ). Deney ve kontrol gruplarının yoga uygulaması öncesinde ve sonrasında stres, yaşam doyumu ve yaşam kalitesi ölçümleri karşılaştırılmış; deney grubunda yoga seansları sonrasında son test ile ön test ölçümlerindeki değişim analiz edildiğinde stres puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı ( $p = 0,001$ ), yaşam doyumlarının arttığı ( $p = 0,006$ ), yaşam kalitesi fiziksel boyut puanının arttığı ( $p = 0,014$ ) ve yaşam kalitesi mental boyut puanının arttığı ( $p = 0,012$ ) arttığı saptanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı dönemde yapılan ön test ve son test ölçümlerindeki değişim analiz edildiğinde kullanılan tüm ölçeklerde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p > 0,050$ ).

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma ile hemşirelik öğrencileri ile gerçekleşen 8 haftalık Hatha yoganın stres düzeylerini azaltmada, yaşam doyumu ve yaşam kalitesini yükseltmede etkili bir uygulama olduğu saptanmıştır. Stres için yapılan incelemede; bir çalışmada orta-yüksek stres bildiren 90 birey ile 16 haftalık yoga sonrasında stres, kaygı ve genel sağlık anketi boyutlarında önemli düşüşler olduğu ve katılımcıların refahında önemli artış olduğu bulunmuştur (Maddux et al., 2018). Başka bir çalışmada 17 üniversite öğrencisine final



sınavlarından önce altı haftalık bir yoga ve meditasyon programı uygulanmış ve program tamamladıktan sonra öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerinde önemli bir azalma ortaya çıkmıştır (Lemay, et al., 2019). Sağlıklı popülasyonda farklı yoga türlerinin stres üzerindeki etkisini inceleyen sistematik bir derlemeye 12 çalışma alınmış, Hatha yoga, Bikram yoga, Kundalini yoga, Sudarshan Kriya yoga, Kripalu yoga, Yin yoga gibi yoga türlerinin 4 haftadan 28 haftaya kadar bir sürede uygulandığını ve yoganın sağlıklı popülasyonlarda stresin azaltılması üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. (Wang & Szabo, 2020). Yaşam doyumu için yapılan incelemede; yapılan sistematik bir derlemede, yoganın herhangi bir etki verilmeyen kontrol grubuna kıyasla psikolojik iyi oluşta önemli bir artışa katkıda bulunduğu görülmüştür (Hendriks, et al.,2017). Hemşirelik öğrencilerinde yoganın psikolojik iyi oluşa etkisini inceleyen bir çalışmada ise 8 haftalık yoganın öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını artırdığı görülmüş ve yoganın hemşirelik eğitimine dahil edilmesi önerilmiştir (Mathad, et al.,2017). 84 kız öğrenci ile yapılan bir çalışmada ise deney grubuna Hatha yoga uygulanmış ve sonuçlar kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, yoga grubunda maneviyatın arttığını ve olumsuz etkilerin azaldığı görülmüştür (Csala, et al., 2020). Yaşam kalitesi için yapılan literatür incelemesinde ise yoganın yaşam kalitesi ve psikolojik sıkıntı üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışmada deney grubunda yaşam kalitesinin tüm alanlarında önemli bir iyileşme olduğu ve psikolojik sıkıntının azaldığı bildirilmiş, doğrusal regresyon analizi sonucunda yoganın psikolojik yaşam kalitesini önemli ölçüde artırdığı gösterilmiştir (Ponte et al.,2019). Bir başka çalışmada ise 6 haftalık Hatha yoga müdahalesinden sonra Hatha yoga grubunda depresyon açısından iyileştirilmiş zihinsel sağlık ve iyileştirilmiş uyku saptanarak, Hatha yoganın öğrencilerin sağlıkla ilgili sonuçları üzerinde kısa vadeli olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir (Papp, et al.,2019). Bu bilgiler ışığında yoganın stres, yaşam doyumu ve yaşam kalitesini iyileştirmede etkili bir uygulama olduğu söylenebilir. Öğrenci hemşirelerin eğitim sürecinden başlayarak yoğun bir strese maruz kalması, ileriki meslek yaşamlarında stresli bir ortamda çalışması, iş yoğunluğunun ve çalışma düzeninin hemşirelerin yaşam doyumu ve yaşam kalitesi üzerinde olumsuz etkiye sahip olabilmesi mümkündür. Bu nedenlerle öğrencilik sürecinde olumlu etkilere sahip yoganın ileriki meslek yaşamlarında da fiziksel ve ruhsal sağlıklarını korumaları için faydalı bir uygulama olacağı söylenebilir. Daha geniş örneklerle, etkinin kalıcılığına yönelik izlem ölçümlerini de içeren çalışmaların yapılması önerilir.



# Ruhsal Bozuklukları Olan Bireylere Bakım Verenlerde Bilişsel Esneklik, Empatik Eğilim ve Hastalık Yükü

Cognitive Flexibility, Empathic Tendency, and Disease Burden in Caregivers of Individuals with Mental Disorders

Ayşe DEMİRDEN<sup>[1]</sup> Gamze SARIKOÇ<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 26 Mart 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 16 Ekim 2022

Bu çalışma; ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerin bilişsel esneklik, empatik eğilim ve hastalık yükü düzeylerini değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Ocak 2021-Ocak 2022 tarihleri arasında Ankara'da bir üniversite hastanesinin psikiyatri servisinde yatarak tedavi alan bireylere bakım veren ve araştırmaya dahil olma kriterlerini karşılayan 45 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri; 'Katılımcı Bilgi Formu', 'Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)', 'Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)' ve 'Hastalık Yükü Değerlendirme Ölçeği (HYDÖ)' kullanılarak araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır. Araştırmaya katılan bakım verenlerin BEÖ'den en düşük 62 puan, en yüksek 100 puan aldıkları ve puan ortalamasının  $78.53 \pm 10.31$  olduğu; HYDÖ'den en düşük 30 puan en yüksek 79 puan aldıkları ve puan ortalamasının  $53.24 \pm 11.04$  olduğu; EEÖ'den en düşük 47 puan en yüksek 90 puan aldıkları ve puan ortalamasının  $66.22 \pm 11.04$  olduğu belirlendi. Ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerin bilişsel esneklikleri, empatik eğilimleri ve hastalık yükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda bakım verenlerin bilişsel esneklik ve empatik becerilerini artırabilecek, hastalık yüklerini ise azaltabilecek eğitim programlarının düzenlenmesinin hem bakım vericiler hem de hastaların iyilik hallerinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** bilişsel esneklik, hastalık yükü, empatik eğilim, bakım veren

Received Date: 26 March 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 16 October 2022

The study was conducted as a descriptive study to evaluate the cognitive flexibility, empathic disposition and disease burden levels of caregivers of individuals with mental disorders. The sample of the study consisted of 45 individuals who provided care to individuals who received inpatient treatment in the psychiatry service of a university hospital in Ankara between January 2021 and January 2022 and met the criteria for inclusion in the study. The data of the research; It was collected face-to-face by the researchers using the 'Participant Information Form', the 'Cognitive Flexibility Scale (CFS)', the 'Empathic Tendency Scale (ETS)' and the 'Illness Burden Evaluation Scale' (IBES). It was determined that the caregivers participating in the study got the lowest 62 points and the highest 100 points from the CFS, and the mean score was  $78.53 \pm 10.31$ ; They got the lowest 30 points and the highest 79 points from IBES and the mean score was  $53.24 \pm 11.04$ ; It was determined that they got the lowest 47 points and the highest 90 points from ETS, and the mean score was  $66.22 \pm 11.04$ . It has been determined that there is a statistically significant relationship between cognitive flexibility, empathic tendencies and burden of illness of caregivers of individuals with mental disorders. In this context, it is thought that organizing training programs that can increase the cognitive flexibility and empathic skills of caregivers and reduce the burden of disease will contribute to increasing the well-being of both caregivers and patients.

**Keywords:** cognitive flexibility, disease burden, empathic tendency, caregiver

Atıf Cite Demirden, A., & Sarıkoç, G. (2022). Ruhsal bozuklukları olan bireylere bakım verenlerde bilişsel esneklik, empatik eğilim ve hastalık yükü. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 623-640. <https://doi.org/10.47793/hp.1093660>

[1] Uzm. Hem. | Hacettepe Üniversitesi Erişkin Hastanesi | Ankara | Türkiye | ORCID: 0000-0001-5547-1000 | aysedmrden@gmail.com

[2] Dr. Öğr. Üyesi | Sağlık Bilimleri Üniversitesi | Gülhane Hemşirelik Fakültesi | Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı | Ankara | Türkiye | ORCID: 0000-0003-1651-4308

## GİRİŞ

**R**uhsal bozuklukları olan bireylerin duygu, düşünce ve bilişsel işlevselliklerinde bozulmalar ve kayıplar yaşadıkları, bakım ve ihtiyaçlarını gidermede yardıma ve desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Çetinkaya ve Bademli, 2013; Taş ve Buldukoğlu, 2018). Ruhsal bozukluklara sahip olmak hem hastalar hem de bakım verenler için oldukça zorlu bir süreçtir (Gültekin, 2010).

Ruhsal bozuklukların tedavi sürecinde toplum temelli tedavi anlayışının artmasıyla bakım verenlerin hastaları ile tedavi ve bakım veren kurumlar dışında geçirdikleri süreler artmış ve bakım verenler bakım verme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmek zorunda kalmıştır (Arguvanlı, 2018). Bununla birlikte ruhsal bozukluğu olan bireyler genellikle aileleriyle birlikte yaşamakta ve bakım verenler, hastaların birincil destek kaynakları olup hastalık sürecinin yönetilmesinde ve bakımın sağlanmasında önemli sorumluluklar almışlardır. Bu süreçte bakım verenlerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları da olumsuz yönde etkilenebilmekte ve birçok güçlük karşılı karşıya kalmaktadır (Bademli ve Çetinkaya, 2013). Yapılan birçok çalışmada da bakım verenlerin; bakım verme nedeniyle fiziksel ve ruhsal sağlıklarının, aile içi iletişimlerinin ve ekonomik durumlarının etkilendiği, kendi bakımlarını ihmal ettikleri, sosyal ve mesleki işlevselliklerinin azaldığı, bakım verirken desteğe ihtiyaç duydukları, yüksek düzeyde depresyon ve anksiyete yaşayabildikleri görülmüştür (Arguvanlı, 2018; Idstad vd., 2010; Steele vd., 2010; Lee vd., 2011; Caqueo-Urizar vd., 2009; Arslantaş ve Adana 2011; İçel ve Aydoğan, 2022). Bakım verenler; stres, utanç, zorlanma, endişe, umutsuzluk, çaresizlik, depresyon, anksiyete, korku ve öfke gibi birçok olumsuz duyguyla karşı karşıya kalmakta ve yaşam kaliteleri de olumsuz yönde etkilenmektedir (Durat vd. 2020; Bademli ve Çetinkaya, 2013; Karaağaç ve Var, 2019). Harmancı ve Duman'ın çalışmasında (2016); bakım verenlerin %86.5'inin ruhsal sorunlar açısından risk altında olduğu ve bakım verenlerin yüklerinin arttıkça ruhsal sağlık sorunlarının da arttığını ortaya koyulmuştur (Harmancı ve Çetinkaya, 2016).

Bakım verme sürecinde bakım verenler, baş etmeleri gereken birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunların çözümünde kullanılan tutumlar ve baş etme yöntemleri önemlidir. Bu noktada bilişsel esnekliğin de sorunlarla başa çıkmada ve etkili problem çözme sürecinde etkili rol oynadığı bilinmektedir. Bilişsel esnekliğin temel bileşeni, 'değişmiş çevresel uyaranlara uyum sağlayabilme ve bilişsel yapıyı değiştirebilme becerisi' dir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel olarak esnek insanlar, yeni durumlarla karşılaşma, yeni yollarla iletişim kurmayı deneme, ihtiyaç durumlarında davranışlarını değiştirme konularında isteklidirler (Kato, 2012). Bilişsel esneklik; kişinin karşılaşılan durumlar karşısında alternatif çözüm yollarının ve seçeneklerin farkında olması, olası yeni durumlara uyum sağlayabilmesi ve bu durumlar karşısında kendisini yeterli hissetmesidir (Martin ve Anderson, 1998). Yapılan çalışmalarda bilişsel esnekliğin olumlu sağlık

belirtileri, psikolojik sağlamlık, öz düzenleme becerisi, umut ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Asıcı ve İkiz, 2015; Turan vd., 2019; Tuncer ve Tanaş, 2022; Yelpaze, 2021; İmroğlu vd., 2021)

İnsanda davranış değişikliği yaratma fırsatı sağlayan bir diğer kavram ise empatidir. Empatinin yararlı sosyal davranışlara katkı sağladığı bilinmekte olup, empati seviyelerinde farklılık bulunan kişilerin farklı davranış örüntüleri sergiledikleri görülmüştür (Kaukiainen, 1999; Tully vd., 2016). Ayrıca empati, karşımızdaki kişiyi anlamaya ve gerektiğinde esnek olmamıza katkı sağlayan bir kavram olup, bakım verilen hastanın gereksinimlerinin karşılanmasında da temel unsurdur (Altınbaş, vd., 2010; Dökmen, 1988). Empati; dinleme, fark etme, anladıklarını iletme ve kontrol etme süreçlerini kapsayarak başkasına yardım etmeye katkı sağlar, bakım sürecinde bireylerin birbirlerine yakınlaştırır, iletişimi kolaylaştırır, kişinin anlaşıldığını ve kendisine değer verildiğini hissetmesini sağlar (Zarit vd., 1980; Dökmen, 1988; Dökmen, 2013). Empatik eğilim ise 'sosyal duyarlılık' olarak tanımlanmaktadır (Tutuk vd., 2002). Empatik eğilimi yüksek olan bireylerin, diğerlerinin sorununu fark edip yardım etme konusunda daha etkili olduğu saptanmıştır (Taşdemir ve Karaaslan, 1999). Hemşirelik öğrencilerinde yapılan bir çalışmada merhamet ile empatik eğilim arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür (Özdelikara ve Babur, 2020)

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, konuyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Dökmen, 1988; Aydemir, vd., 2012; Sapmaz ve Doğan, 2013). Bu sebeple ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerde empatik eğilimin ve bilişsel esneklik düzeyinin değerlendirilmesinin, bakım verenlerin bu konuda farkındalıklarının artırılmasının ve desteklenmesinin hastalık yükünü de etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerin bilişsel esneklik, empatik eğilim ve hastalık yükü düzeylerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Yürütülen araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerde bilişsel esneklik, empatik eğilim ve hastalık yükü düzeyleri nedir?
2. Ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerde bilişsel esneklik, empati ve hastalık yükü düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?
3. Ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerde bilişsel esneklik, empati ve hastalık yükü düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerin bilişsel esneklik, empatik eğilim ve hastalık yükü düzeylerini değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı olarak yürütülmüştür.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Ocak 2021-Ocak 2022 tarihleri arasında Ankara'da bir üniversite hastanesinin psikiyatri servisinde yatarak tedavi alan, araştırmaya katılmayı kabul eden ve araştırmaya dahil olma kriterlerini karşılayan 45 bakım veren birey oluşturmuştur. İlgili klinikte yatan maksimum hasta sayısı pandemi koşulları sebebiyle 8 ile sınırlandırılmış olup, Ocak 2021-Ocak 2022 tarihleri arasında yatan toplam hasta sayısı 61'dir. Araştırmaya dahil olma kriterleri; araştırmaya katılmayı kabul etme, en az 18 yaşında olma, hastanın birincil sorumluluğunu alan ve hastayla en çok zaman geçiren birey olma, okur yazar olma ve bakım verilen hastanın hastalık belirtilerinin en az bir yıl önce başlamış olmasıdır. Okuduğunu anlama ve yorumlama yeterliliğinde güçlük olan, gerçeği değerlendirme yetisi olmayan ve araştırmaya dahil olma kriterlerini sağlamayan bireyler araştırmaya dahil edilmemiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; "Katılımcı Bilgi Formu", "Bilişsel Esneklik Ölçeği", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Hastalık Yükü Değerlendirme Ölçeği" veri toplama araçları kullanılarak araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır.

**Katılımcı Bilgi Formu:** Araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda oluşturulmuş bir formdur (Arguvanli, 2018), Arslantaş ve Adana, 2011). Bakım verenlerin yaşı, cinsiyeti, gelir durumu, medeni durumu, eğitim durumu, çalışma durumu, bakım verilen hastanın kliniğe yatış sayısı, bakım verilen hastalığa yönelik bilgi düzeyi, bakım verilen hastanın tanısına ilişkin soruları içermektedir.

**Hastalık Yükü Değerlendirme Ölçeği (HYDÖ):** Ruhsal bozukluğu olan bireylerin bakım verenlerinde hastalık yükü düzeyini değerlendirmek amacıyla Reinhard ve ark. (1994) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe'ye uyarlanması Aydemir ve ark. (2012) tarafından yapılmıştır. HYDÖ; 19 maddeli, 4'lü Likert tipi bir öz bildirim tarzı bir ölçektir. Ölçek, toplam puanı artması bakım verende hastalık yükünün arttığını göstermektedir. Ölçek maddeleri; bakım verenlerin günlük yaşamlarının hastalık nedeniyle ne kadar değiştiğini ve hasta birey için ne kadar kaygı yaşadıklarını sorgulamaktadır. Ölçeğin beş alt faktörü vardır;

1. Faktör Günlük Yaşamdan Kısıtlanma ve Olumsuz Duygular: hastaya bakım verme nedeniyle hasta yakınının günlük yaşamda ihmal ettiği etkinlikleri,
2. Faktör Olumsuz Duygular ve Hasta için endişe etme: hastanın hastalığı veya hastalık süreciyle ilgili olumsuz duygular taşımayı,
3. Faktör Bakım Veren Kayıpları: bakım verenin elde edemediği veya gerçekleştiremediği beklentilerini,

4. Faktör Bakım Veren Faaliyetleri ile İlgili Bozulma: bakım verenin gündelik faaliyetlerinde olumsuz duygular ve gerginlik nedeniyle yaşadığı sorunlar ve bozulmaları,
5. Faktör: Bakım Veren Mesleki Aksamaları: bakım verme sebebiyle mesleğini yapamama ya da aksatmayı ifade etmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlamasında Cronbach alfa katsayısı .89 olarak bildirilmiştir (Aydemir vd., 2012). Bu araştırmada ise Cronbach alfa katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

**Empatik Eğilim (EEÖ):** 5'li Likert yapıda olup 20 sorudan oluşmakta olan ölçek Dökmen tarafından (1988) geliştirilmiştir. Bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyelini ölçmektedir. Ölçekten alınan puan en az 20, en çok 100 puandır. Alınan puanın yüksek olması empatik eğilimin yüksek olduğunu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .88 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988). Araştırmamızda ise Cronbach alfa katsayısı .51 olarak bulunmuştur.

**Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ):** Türkçeye uyarlanması 2013 yılında Sapmaz ve Doğan tarafından yapılan ölçek, Dennis ve Wal tarafından (2010) yılında bireylerin bilişsel esneklik düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. BEÖ, 20 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert yapıda olan öz bildirim tarzı bir ölçektir. "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması bilişsel esnekliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 2, 4, 7, 9, 11, 17. maddeler tersten kodlanmaktadır. "Alternatifler" ve "Kontrol" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. 'Alternatif' alt boyutu, bireyin zor durumlar, yaşam koşulları ve insan davranışları karşısında alternatif açıklamalar olabileceğine yönelik maddelerden oluşmaktadır. 'Kontrol' alt boyutu ise, zor durumların kontrol edilebileceğine yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümü için, .90 olarak bulunmuştur (Sapmaz ve Doğan, 2013). Araştırmamızda ise Cronbach alfa katsayısı .64 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi için Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı 18.0 kullanılmıştır. Tanımlayıcı veriler ortalama, standart sapma, sayı ve yüzde ile belirtilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uyum sağlayıp sağlamadıkları test edilmiş ve normal dağılıma uygunluk göstermeyen veriler Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi; normal dağılıma uygunluk gösteren veriler ise Student t testi ve ANOVA kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler arasındaki ilişkilerin incelenmesi Spearman's Correlation Testi ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık  $p < .05$  olarak alınmıştır.

## Etik Onay

Araştırmanın yapılabilmesi için; Ankara'da bir üniversite hastanesinin Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'ndan onay alınmıştır (Sayı:16969557-616, Tarih: 17.04.2020). Araştırmanın yapıldığı kurumdan yazılı izin ve araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırma için uygunluğu sorularak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen bakım verenlere araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmış, gönüllü olarak katıldıklarına dair yazılı ve sözlü onamları alınmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bakım verenlerin 28'i (%62.2) kadın bakım verendir. Tüm bakım verenlerin 27'si (%60) 46 yaş ve üzeri, 32'sinin (%71.1) geliri gidere denk, 38'i ise (%84.4) evlidir. Bakım verenlerin 27'sinin (%60) üniversite mezunu olduğu ve 30'unun (%66.7) bir işte çalıştığı saptanmıştır. Bakım verenlerin 15'inin (%33.3) bakım verdiği hastanın hastaneye ilk yatışı olup, 21'i (%46.7) bakım verdiği hastanın hastalığına yönelik bilgi düzeyinin kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Bakım verenlerin 15'inin (%33.3) bakım verdiği hastanın tanısı depresyon; 13'ünün tanısı ise (%28.9) bipolar bozukluktur (Bkz. Tablo 1).

**Tablo 1**

*Tanıttıcı bilgiler (n=45)*

Tanıttıcı Bilgiler		n	%
Bakım Vereninin Cinsiyeti	Kadın	28	62.2
	Erkek	17	37.8
Bakım Vereninin Yaşı	25-35	9	20
	36-45	9	20
Bakım Vereninin Gelir Durumu	46 ve üzeri	27	60
	Gelir giderden düşük	6	13.3
	Gelir gidere denk	32	71.1
Bakım Vereninin Medeni Durumu	Gelir giderden yüksek	7	15.6
	Evli	38	84.4
	Bekâr	7	15.6
Bakım Vereninin Eğitim Durumu	İlkokul	4	8.9
	Ortaokul	14	31.1
	Üniversite	27	60
Bakım Vereninin Çalışma Durumu	Evet	30	66.7
	Hayır	15	33.3
	1	15	33.3
Bakım Verilen Hastanın Kliniğe Yatış Sayısı	2	10	22.2
	3	6	13.3
	4	8	17.8
	5	7	13.3
	Yeterli	16	35.6
Bakım Vereninin Hastalığa Yönelik Bilgi Düzeyi	Kısmen Yeterli	21	46.7
	Yetersiz	8	17.8
	Bipolar bozukluk	13	28.9
Bakım Verilen Hastanın Tanısı	Şizofreni	6	13.3
	Depresyon	15	33.3
	Diğer (Yeme bozukluğu, Alzheimer, Konversiyon Boz., Madde Bağımlılığı)	11	24.4

**Tablo 2***BEÖ, HYDÖ ve EEÖ puan ortalamaları*

<b>Ölçekler ve Alt Ölçekler</b>	<b>Minimum- Maksimum (Medyan)</b>	<b>Ortalama ± Standart Sapma</b>
<b>Bilişsek Esneklik Ölçeği</b>		
Alternatif Alt Boyutu	8-35 (25)	25.17±5.52
Kontrol Alt Boyutu	40-65 (53)	53.35±6.75
Toplam Puan	62-100 (77)	78.53±10.31
<b>Hastalık Yükü Değerlendirme Ölçeği</b>		
1 Faktör: Günlük Yaşamdan Kısıtlanma	10-35 (24)	23.26±6.15
2. Faktör: Olumsuz Duygular ve Hasta İçin Endişe Etme	9-23 (16)	16.24±3.35
3. Faktör: Bakım Verenin Kayıpları	2-16 (6)	5.95±2.43
4. Faktör: Bakım Verenin Faaliyetleri ile İlgili Bozulma	2-8 (5)	4.60±1.62
5. Faktör: Bakım Verenin Mesleki Aksamaları	1-5 (3)	3.17±1.26
Toplam Puan	30-79 (53)	53.24±11.04
<b>Empatik Eğilim Envanteri</b>		
<b>Toplam Puan</b>	47-90 (65)	66.22±11.04

Araştırmaya katılan bakım verenlerin BEÖ'den en düşük 62 puan, en yüksek 100 puan aldıkları ve puan ortalamasının 78.53±10.31 olduğu; HYDÖ'den en düşük 30 puan en yüksek 79 puan aldıkları ve puan ortalamasının 53.24±11.04 olduğu; EEÖ'den en düşük 47 puan en yüksek 90 puan aldıkları ve puan ortalamasının 66.22±11.04 olduğu belirlendi (Bkz. Tablo 2).



Tablo 3

Bakım verenlerin BEÖ, EEÖ ve HYDÖ puan ortalamaları ile tanıtıcı bilgilerin karşılaştırılması ve gruplar arası test değerleri

Bakım Verenleri Tanıtıcı Bilgiler		BEÖ			EEÖ		HYDÖ				
		Alternatif	Kontrol	Toplam	Toplam	GYK	ODHİEE	BVK	BVFİB	BVMA	Toplam
Cinsiyet	Kadın	t=1.29	t=1.05	t=1.38	t=2.07	Z=-.02	Z=-.43	Z=-.32	Z=-1.25	Z=-.82	Z=-.64
	Erkek	p=.20	p=.29	p=.17	<b>p=.04*</b>	p=.98	p=.66	p=.74	p=.21	p=.41	p=.51
Yaş	25-35										
	36-45	F=1.32	F=1.03	F=1.40	F=1.63	X <sup>2</sup> =4.67	X <sup>2</sup> =4.15	X <sup>2</sup> =7.30	X <sup>2</sup> =1.35	X <sup>2</sup> =5.18	X <sup>2</sup> =4.61
	46 ve üzeri	p=.30	p=.49	p=.26	p=.17	p=0.09	p=.12	<b>p=.02*</b>	p=.50	p=.07	p=.09
Gelir Durumu	Düşük										
	Denk	F=1.60	F=2.14	F=2.37	F=4.58	X <sup>2</sup> =.78	X <sup>2</sup> =2.17	X <sup>2</sup> =5.49	X <sup>2</sup> =5.6	X <sup>2</sup> =5.98	X <sup>2</sup> =6.86
	Yüksek	p=.21	p=.13	p=.10	<b>p=.01*</b>	<b>p=.02*</b>	p=.33	p=.06	5 p=.05	<b>p=.05*</b>	<b>p=.03*</b>
Medeni Durumu	Evli	t=-.35	t=-.94	t=-.80	t=-.94	Z=-.06	Z=-.28	Z=-.79	Z=-1.25	Z=-.59	Z=-.04
	Bekâr	p=.72	p=.35	p=.42	p=.34	p=.96	p=.79	p=.45	p=.23	p=.57	p=.96
Eğitim Durumu	İlkokul	t=.35	t=.12	t=-.28	t=-.12	Z=1.61	Z=2.55	Z=2.17	Z=.00	Z=2.27	Z=1.21
	Ortaokul	p=.72	p=.90	p=.78	p=.89	p=.44	p=.28	p=.33	p=.99	p=.32	p=.54
Çalışma Durumu	Evet	t= 1.07	t= .20	t= .70	t= .54	Z=1.07	Z=-1.65	Z=-.35	Z=-.80	Z=-1.29	Z=-1.50
	Hayır	p=.29	p=.84	p=.48	p=0.58	p=.28	p=.09	p=.72	p=.42	p=.19	p=.13
Bakım Verilen Hastanın Kliniğe Yatış Sayısı	1										
	2										
	3	F=.82	F= 2.02	F=1.34	F=1.87	X <sup>2</sup> =1.82	X <sup>2</sup> =3.34	X <sup>2</sup> =.55	X <sup>2</sup> =.29	X <sup>2</sup> =4.61	X <sup>2</sup> =.86
	4	p=.53	p=.09	p=.26	p=.12	p=.76	p=.50	p=.96	p=.99	p=.33	p=.93
	5										
Bilgi Düzeyi	Yeterli										
	Kısmen Yeterli	F=1.83	F=1.80	F=2.54	F=3.10	X <sup>2</sup> =.62	X <sup>2</sup> =3.73	X <sup>2</sup> =2.81	X <sup>2</sup> =2.87	X <sup>2</sup> =6.28	X <sup>2</sup> =1.50
	Yetersiz	p=.14	p=.17	p=.09	p=.05	p=.73	p=.15	p=.24	p=.23	<b>p=.04*</b>	p=.47
Bakım Verilen Hastanın Tanısı	Bipolar bozukluk										
	Şizofreni	F=.23	F=.36	F=.41	F=.74	X <sup>2</sup> =3.30	X <sup>2</sup> =.99	X <sup>2</sup> =1.53	X <sup>2</sup> =3.95	X <sup>2</sup> =6.12	X <sup>2</sup> =3.31
	Depresyon	p=.53	p=.87	p=.74	p=.53	p=.34	p=.80	p=.67	p=.26	p=.10	p=.34
	Diğer										

BEÖ: Bilişsel Esneklik Ölçeği; EEÖ: Empatik Eğilim Ölçeği; HYFÖ: Hastalık Yükü Değerlendirme Ölçeği; GYK: Günlük Yaşamdan Kısıtlanma; ODHİEE: Olumsuz Duygular ve Hasta İçin Endişe Etme; BVK: Bakım Vereninin Kayıpları; BVFİB: Bakım Vereninin Faaliyetleri ile İlgili Bozulma; BVMA: Bakım Vereninin Mesleki Aksamaları; \* p<0,05; Z: Mann Whitney U Testi, X<sup>2</sup>: Kruskal Wallis Testi; t= Student t test; F= ANOVA

Araştırmada kadın bakım verenlerin EEÖ toplam puanları erkeklerinkinden yüksek bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bakım verenlerin yaşına göre 'Bakım Verenin Kayıpları' faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan ikili analizlerde 36-45 yaş grubundaki katılımcıların 'Bakım Verenin Kayıpları' faktörü puan ortalamaları 46 yaş ve üzeri olan katılımcılarınkinden yüksek bulunmuştur ( $Z=-2.57$ ,  $p=.01$ ). Geliri giderden düşük olan katılımcıların EEÖ puan ortalamaları gelir gidere denk olan ( $Z=-2.16$ ,  $p=.03$ ) ve gelir giderden yüksek olan ( $Z=-2.07$ ,  $p=.03$ ) katılımcılarınkinden düşük bulunmuştur ( $p<.05$ ). Geliri giderden düşük olan katılımcıların 'Günlük Yaşamdan Kısıtlanma ve Olumsuz Duygular' faktörü puan ortalamaları geliri gidere denk olan ( $Z=-2.18$ ,  $p=.02$ ) ve gelir giderden yüksek olan ( $Z=-2.43$ ,  $p=.01$ ) katılımcılarınkinden yüksek bulunmuştur ( $p<.05$ ). Geliri giderden yüksek olan katılımcıların "Bakım Verenin Mesleki Aksamaları" faktörü puan ortalamaları geliri gidere denk olan ( $Z=-2.05$ ,  $p=.04$ ) ve gelir giderden düşük olan ( $Z=-2.29$ ,  $p=.02$ ) katılımcılarınkinden düşük bulunmuştur ( $p<.05$ ). Geliri giderden düşük olan katılımcıların HYDÖ toplam puan ortalamaları gelir giderden yüksek olan ( $Z=-2.29$ ,  $p=.02$ ) katılımcılarınkinden yüksek bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Araştırmada bakım verilen hastanın hastalığına yönelik bilgi düzeyine göre 'Bakım Verenin Mesleki Aksamaları' faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını değerlendirmek amacıyla yapılan ikili analizlerde bilgi düzeyi yetersiz olan katılımcıların 'Bakım Verenin Mesleki Aksamaları' puan ortalamalarının yeterli olan ( $Z=-2.09$ ,  $p=.03$ ) ve kısmen yeterli ( $Z=-2.45$ ,  $p=.01$ ) olanlarınkinden yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

#### Tablo 4

BEÖ, HYDÖ puan ortalamaları arasındaki ilişki

Bilişsel Esneklik Ölçeği	Hastalık Yükü Değerlendirme Ölçeği					Toplam
	GYK	ODHİEE	BVK	BVFİB	BVMA	
Alternatif Alt Boyutu	$r=-0.29$ $p=.04^*$	$r=-0.26$ $p=.08$	$r=-0.37$ $p=.01^*$	$r=-0.19$ $p=.19$	$r=-0.20$ $p=.16$	$r=-0.40$ $p=.00^*$
Kontrol Alt Boyutu	$r=-0.18$ $p=.23$	$r=-0.15$ $p=.30$	$r=-0.42$ $p=.00^*$	$r=-0.13$ $p=.38$	$r=-0.21$ $p=.16$	$r=-0.25$ $p=.09$
Toplam Puan	$r=-0.25$ $p=.09$	$r=-.25$ $p=.08$	$r=-0.41$ $p=.00^*$	$r=-.09$ $p=.51$	$r=-.23$ $p=.11$	$r=-.33$ $p=.02^*$
Empatik Eğilim Ölçeği						
Toplam Puan	$r=-.40$ $p=.00^*$	$r=-.26$ $p=.07$	$r=-.28$ $p=.05$	$r=-.26$ $p=.08$	$r=-.26$ $p=.07$	$r=-.38$ $p=.00^*$

GYK: Günlük Yaşamdan Kısıtlanma; ODHİEE: Olumsuz Duygular ve Hasta İçin Endişe Etme; BVK: Bakım Verenin Kayıpları; BVFİB: Bakım Verenin Faaliyetleri ile İlgili Bozulma; BVMA: Bakım Verenin Mesleki Aksamaları\*  $p<.05$

Araştırmada; bakım verenlerin "Alternatif" alt boyutu puanı ile; "Günlük Yaşamdan Kısıtlanma", "Bakım Verenin Kayıpları" faktörleri ve HYDÖ toplam puanı arasında negatif yönlü,

zayıf düzeyde bir ilişki saptandı ( $p<.05$ ). “Kontrol” alt boyutu ile “Bakım Veren Kayıpları” faktörü arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde bir ilişki saptandı ( $p<.05$ ). BEÖ toplam puanı ile; ‘Bakım Veren Kayıpları’ faktörü ve HYDÖ toplam puanı arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde bir ilişki saptanmıştır ( $p<.05$ ). EEÖ toplam puanı ile, ‘Günlük Yaşamdan Kısıtlanma ve Olumsuz Duygular’ faktörü ve HYDÖ toplam puanı arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde bir ilişki saptanmıştır ( $p<.05$ ). (Bkz. Tablo 4)

**Tablo 5**

EEÖ İle BEÖ puan ortalamaları arasındaki ilişki

Ölçekler	Bilişsel Esneklik Ölçeği		
	Alternatif Alt Boyutu	Kontrol Alt Boyutu	Toplam Puan
Empatik Eğilim Ölçeği	$r=-.54$ $p=.00^*$	$r=-.41$ $p=.00^*$	$r=-.60$ $p=.00^*$

\*  $p<.05$

Araştırmada bakım verenlerin EEÖ ile “Alternatif”, “Kontrol” alt boyutları ve BEÖ toplam puanı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerde bilişsel esneklik empatik eğilim ve hastalık yükü düzeyini değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada bakım verenlerin hastalık yükü düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Ruhsal hastalığı olan bireylere bakım verenlerin yüklerinin incelendiği bir çalışmada bakım verenler stigma, ekonomik zorluklar, emosyonel durumda olumsuzluklar ve diğer sosyal sorumluluklar için yetersiz zaman olması gibi nedenlere hastalık yük yaşadıklarını belirtmişlerdir (Ae-Ngibise vd., 2015). Çalışmamızda bakım verenlerin 21’inin (%46.7) bakım verdiği hastanın hastalığına yönelik bilgi düzeyinin kısmen yeterli olduğunu belirttiği görülmüştür. Urizar ve ark. nın çalışmasında (2009) düşük eğitim düzeyinin daha yüksek hastalık yüküyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Urizar vd., 2009). Eğitim düzeyi yüksek olan bakım verenlerin; hastalığa yönelik bilgi alma ve tedavi sürecinde destek kaynaklarına ulaşma konusunda daha avantajlı olabileceği, bu durumun da bakım verenlerin hastalık yükleri üzerinde olumlu etkileri olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada bakım verenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu bakım verenlerin karşılaştıkları zorluklar karşısında alternatif çözüm yollarının farkında olabildiğini, alışılmadık durumlara karşı esnek olduğunu ve alternatifleri yönetme konusunda kendine güven duyabildiğini düşündürmektedir (Maltby vd., 2004). Ruhsal hastalığı olan bireye bakım vermenin bakım vericilerin zor durumlara uyum sağlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Bu konuda farklı gruplar ile yürütülen çalışmalar olmakla birlikte ruhsal hastalığı olan bireylerin bakım vericiler ile yürütülen bir çalışma

bulunmamıştır. Hemşirelik öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile stres durumlarının incelendiği bir çalışmada öğrencilerin aldıkları stres düzeylerinin artması ile bilişsel esneklik düzeyleri azaldığı belirtilmiştir (Turan vd., 2019). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir (Seçim, 2020)

Araştırmada bakım verenlerin empatik eğilimlerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Empatik eğilimi yüksek olan bireylerin, diğerlerinin sorununu fark edip yardım etme konusunda daha etkili olduğu bilinmektedir (Taşdemir ve Karaaslan, 1999). Ruhsal hastalığı olan bireye bakım verme, zorluk yaşayan bireyin durumunu anlayabilmeyi ve yaşadığı sorunları fark ederek ona yardım edebilmeyi gerektirmektedir. Bakım verenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olması hastaların gereksinimlerinin karşılanması yönünde hasta bakım bakım kalitesine katkı sağlayabilir.

Bakım veren kadınların empatik eğilimlerinin erkek bakım verenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Empatik eğilim, bireylerin duygularını ve sorunlarını anlayabilme yeteneğidir (Endresen ve Olweus 2001; Bohart vd. 2001; Lennon ve Eisenberg 1987). Kadınların da sosyal yaşamda anaç olma, anne olma, eş olma gibi farklı rolleri gerçekleştirmelerinin empati yeteneklerini geliştirmelerine fırsat sağlayabileceği ve bu durumun da erkeklere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olmasına katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Alanyazında birçok çalışmada da kadınların empati düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Köksal ve Bilbay, 2018; Akgün ve Çetin, 2018; Yaycı, 2018)

Gelir düzeyi düşük olan bakım verenlerin empatik eğilim düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Metin'in (2015) ve Tartuk'un (2015) yaptığı çalışmada bireylerin ekonomik durumu arttıkça bakım vermeye yönelik olumlu tutumlarının arttığı ve kişilerarası ilişkilerinde daha yapıcı olduğu görülmüştür (Metin, 2015; Tartuk, 2015). Gelir düzeyi düşük olan bakım verenlerin kendi gereksinimlerini karşılamada da yetersiz kaynağa sahip olmaları nedeniyle bakım verdikleri hastaları yük olarak görebilecekleri; bu durumun da empatik eğilimlerinin azalmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Gelir düzeyi düşük olan bakım verenlerin "Günlük Yaşamdan Kısıtlanma" alt faktör puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelir düzeyinin yüksek olmasının bakım verenlerin destek alabileceği diğer kaynaklardan faydalanmasını ve bakımla ilgili yardımlar almalarını sağlar (Arslantaş ve Adana, 2011). Bu durumun da bireylerin kısıtlanmış ve olumsuz duygular etkisinde hissetmelerini önleyebileceği düşünülmektedir. Gelir düzeyi yüksek olan bakım verenlerin "Bakım Vereninin Mesleki Aksamaları" alt boyut puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum gelir düzeyi yüksek olan

katılımcıların sorumluluklarını yürütmeye destek alabilme (ücret karşılığı temizlik, yemek vb. işlerin yaptırılması) gücünün olması ile ilişkilendirilmektedir. Gelir düzeyi düşük olan bakım verenlerin hastalık yükü düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Nasr ve ark.nın (2009) ile Gülseren ve ark.nın (1999) yaptıkları çalışmada da bakım verenlerin en çok ekonomik alanda yük yaşadıkları ve ekonomik durumu kötü olan bakım verenlerin daha fazla yük bildirdikleri görülmüştür (Nasr vd., 2009; Gülseren vd., 1999). Uzun süreli bakım vermenin bakım vericinin çalışma hayatını da olumsuz yönden etkileyebileceği ve bunun da neden olduğu maddi kayıp ve tedavi masraflarının bakım verenler için zorlayıcı olabileceği düşünülmektedir.

Bakım verilen hastanın hastalığına yönelik bilgi düzeyleri düşük olan bakım verenlerin “Bakım Vereninin Mesleki Aksamaları” puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bakım verilen birey ile vakit geçirmek ve bakımını üstlenmek için geçirilen süre bakım vericilerin işlerinden ve kariyerlerinden vazgeçebilmelerine sebep olabilmektedir (Koroğlu ve Hocaoğlu, 2017). Bilgi düzeyindeki eksikliğin bakım verenlerin zaman yönetimi, doğru bilgiye ulaşma ve uygun desteği bulma konularında güçlük yaşamasına ve dolayısıyla da bu durumun da iş yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada, bakım verenlerin alternatiflerin farkına varma düzeyleri ile; günlük yaşamdan kısıtlanma, kayıplar yaşama ve hastalık yükü düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Alternatif çözümlerin farkına varma düzeyi arttıkça, günlük yaşamdan kısıtlanma, kayıplar yaşama ve hastalık yükü düzeyi azalmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin olası alternatiflerin olabileceğine yönelik algısı ve zorlu yaşam durumlarına karşı daha kolay uyum sağlama düzeyleri de yüksek olup; esnek olmayan bireylerin patolojik tepkilere yatkın olduğu bilinmektedir (Dennis ve Vander Wal, 2010).

Bakım verenlerin bir duruma yönelik alternatifleri kontrol edebilme düzeyleri ile kayıp yaşama düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik, uyum sağlamada alternatif yolların farkına varılmasını gerektirir. Problem çözme ise, soruna yönelirken karşılaşılan zorlukların çözümünü bulma sürecidir. Birey, süreç boyunca problem çözmek için alternatif çözüm yolları bulmaya çalışır (Bilgin, 2009). Alternatifleri kontrol edebilen ve problemlerle etkili şekilde başa çıkabilen bireylerin kayıp yaşama durumlarının da daha az olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada bakım verenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça; kayıp yaşama ve hastalık yükü düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler insan ilişkilerinde diğer alternatif durumları değerlendirebilmekte ve karşılığın çeşitli durumlara uyum sağlamakta daha başarılı olabilmektedir (Maltby vd., 2004). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin daha etkili problem çözme tarzlarına sahip olduğu bilinmektedir (Buğa vd., 2018).

Sorunlarla etkili başa çıkabilen bireylerin daha az kayıp yaşayabileceği ve algıladıkları yükün de daha az olabileceği düşünülmektedir.

Bakım verenlerin empatik eğilimi arttıkça; günlük yaşamdan kısıtlanma düzeylerinin ve hastalık yüklerinin azaldığı görülmüştür. Empatik eğilim, ihtiyaç sahibine karşı bireyde yardım etme hissini uyandırmaktadır (Dökmen, 2013). Empatik eğilimi yüksek olan bakım verenlerin de etkili yardım etme davranışlarında bulunmaları nedeniyle olumsuz duyguları daha az yaşadığı, günlük yaşamda daha az kısıtlanma hissedebilecekleri ve algıladıkları hastalık yüklerinin daha az olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada örneklem sayısının (n=45) az olması araştırmanın sınırlılığı olup araştırma bulgularının genellenebilirliği bu araştırmaya örneklem grubu ile sınırlıdır. Bu nedenle daha fazla örneklem sayısı ve farklı araştırma yöntemleriyle değişkenlerin araştırılması önerilmektedir.

Sonuç olarak; ruhsal bozukluğu olan bireylere bakım verenlerin bilişsel esneklik ve empatinin hastalık yükü ile ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmada bakım verenlerin hastalık yükü düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğu, bakım verenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, bakım verenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça hastalık yükü düzeylerinin azaldığı, bakım verenlerin empatik eğilimi arttıkça hastalık yüklerinin azaldığı görülmüştür. Bakım verenlerin bilişsel esneklik ve empatik becerilerinin geliştirilmesinin hastalık yüklerini azaltabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bakım verenlerin bilişsel esneklik ve empatik becerilerini artırabilecek, hastalık yüklerini ise azaltabilecek eğitim programlarının düzenlenmesinin hem bakım vericiler hem de hastaların iyilik hallerinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ae-Ngibise, K. A., Doku, V. K., Asante, K. P., & Owusu-Agyei, S. (2015). The experience of caregivers of people living with serious mental disorders: a study from rural Ghana. *Glob Health Action*, 11(8), 26957. <https://doi.org/10.3402/gha.v8.26957>
- Akgün, R., Çetin, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (7), 3.
- Altınbaş, K., Gülöksüz, S., Özçetinkaya, S., & Oral, E. T. (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1), 15-25.
- Arguvanli, S. (2018). Bipolar bozukluğu Olan Bireyler ve Aileleri. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatrisi Special Topics*, 4(1), 48-53.
- Arslantaş, H., & Adana, F. (2011). Şizofreninin bakım verenlere yükü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3, 251-77.
- Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191 -211.
- Aydemir, Ö. Dikici, D.S. Akdeniz, F., & Kalaycı, F. (2012). Hastalık yükü değerlendirme ölçeği türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 49, 276-280. <https://doi.org/10.4274/npa.y6179>
- Bademli, K., & Çetinkaya Z.Ç. (2013). Şizofreni hastalarının bakım verenleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 461-478. <https://doi.org/10.5455/cap.20130529>
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bohart, A. C., & Stipek, D. J. (Eds.). (2001). Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10433-000>
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Caqueo-Urizar, A., Gutiérrez-Maldonado, J., Miranda-Castillo, C. (2009). Quality of life in caregivers of patients with schizophrenia: A literature review. *Health Qual Life Outcomes*, 7, 84. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-7-84>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. V. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dökmen Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 1-2. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000999](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000999)
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çalışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 49. Basım.
- Durat G., Atmaca G., Tarsuslu B., & ark. (2020). Ruhsal Bozukluğu Olan Bireye Sahip Ailelerin Psikolojik Dayanma Güçleri İle Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 519-527. <https://doi.org/10.26453/otjhs.788933>
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001) Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart, & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 147-165). Washington, DC: American Psychological Association.



- Gülseren, L., Turgut, S., Yaprak, S., & ark. (1999 b) Şizofreni tanısı konmuş bir grup hastanın aileleriyle sosyometrik psikodramatik grup terapisi süreci. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10, 325-331.
- Gültekin, B.K. (2010). Ruhsal bozuklukların önlenmesi: kavramsal çerçeve ve sınıflandırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(4), 583594.
- Harmancı, P., & Çetinkaya, Z. (2016). Şizofreni hastalarına bakım verenlerin yükleri ve ruhsal sağlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 7(2), 0-0 <https://doi.org/10.5505/phd.2016.15870>
- Idstad, M., Ask H., & Tambs, K. (2010). Mental disorder and caregiver burden in spouses: the Nord-Trøndelag health study. *BMC Public Health*, 10, 516. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-516>
- İçel S., Aydoğan A. (2022). Kronik Ruhsal Hastalıklarda Bakım Veren Yükünün Gözden Geçirilmesi. *Yüksek İhtisas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3, 15-20. <https://doi.org/10.51261/yiu.2022.00040>
- İmiroğlu, A., Demir, R., Murat, M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 2037-2057. <https://doi.org/10.17755/esosder.859555>
- Karaağaç, H., & Var, E. (2019). Şizofreni hastalarına bakım verenlerin bakım yüklerinin yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 22, 16-26. <http://doi.org/10.5505/kpd.2018.60783>
- Kato, T. (2012). Development of the coping flexibility scale: evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 14(4), 353-363. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027770>
- Kaukiainen, A. A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Osterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., ve Ahlbom, A. (1999). The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2%3C81::AID-AB1%3E3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2%3C81::AID-AB1%3E3.0.CO;2-M)
- Köksal Akyol, A., & Bilbay, A. (2018). Ergenlerin Akran Zorbalığı Yapmaları, Zorbalığa Maruz Kalmaları ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667-675. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1379>
- Köroğlu, A., ve Hocoğlu, Ç. (2017). Şizofreninin aile üzerine olan etkisi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 170-175.
- Lee, A.M., Simeon, D., Cohen, L.J., Samuel, J., Steele, A., & Galynker, I.I. (2011). Predictors of patient and caregiver distress in an adult sample with bipolar disorder seeking family treatment. *The Journal of Nervous And Mental Disease*, 199(1), 18-24. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182043b73>
- Lennon, R., Eisenberg, N. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Maltby, J., Day, L., McCutcheon, L. E., Martin, M. M., & Cayanus, J. L. (2004). Celebrity worship, cognitive flexibility and social complexity. *Personality and Individual Differences*, 37, 1475-1482. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.004>
- Metin, Ö. (2015). *Hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile duygusal durumlara yaklaşma ve kaçınma motivasyonları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Haliç Üniversitesi.

- Nasr, T., & Kausar, R. (2009). Psychoeducation and the family burden in schizophrenia: a randomized controlled trial. *Ann Gen Psychiatry*, 8, 1-6. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-8-17>
- Özedelikara, A., Babur, S. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin merhamet düzeyi ve empatik eğilim ilişkisi. *ACU Sağlık Bil Dergisi*, 11(2), 342-349 <https://doi.org/10.31067/0.2020.271>
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: bilişsel esneklik envanteri türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001278](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001278)
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524 <https://doi.org/10.37217/tebd.716151>
- Steele, A., Maruyama, N., & Galynker, I. (2010). Psychiatric symptoms in caregivers of patients with bipolar disorder: A review. *Journal of Affective Disorders*, 121(1-2), 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.04.020>
- Taşdemir, G., & Karaaslan, A. (1999). Hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 15(1), 1-12.
- Taş, S., & Buldukoğlu, K. (2018). Şizofreni hastalarının taburculuk sonrası erken dönemde öz-bakım gücü ve bakım gereksinimleri. *The Journal of Practical Nursing*, 9(1), 11-22 <https://dx.doi.org/10.14744/phd.2017.64935>
- Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin araştırılması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tully, E.C., Ames, A.M., Garcia, S.E., & Donohue M.R. (2016). Quadratic associations between empathy and depression as moderated by emotion dysregulation. *The Journal of Psychology*, 150(1), 15-35. <https://doi.org/10.1080/00223980.2014.992382>
- Tuncer, M., ve Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467-479 <https://doi.org/10.32709/akusosbil.903722>
- Turan, N. Durgun, H. Kaya, H. Ertaş, G., & Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *JAREN*, 5(1), 59-66. <https://doi.org/10.5222/jaren.2019.43265>
- Tutuk, A., Al, D., & Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Urizar, A. Maldonado, J., & Castillo, C. (2009). Quality of life in caregivers of patients with schizophrenia: A literature review. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7, 84. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-7-84>
- Yaycı, L. (2018) Üniversite öğrencilerinde empatik eğilim ve etkileşim kaygısı arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 221- 238.
- Yelpaze, İ. (2021). Uluslararası üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve psikolojik sağlık. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 105- 131. <https://doi.org/10.29299/kefad.886199>
- Zarit, S.H., Reever, K.E., & Bach-Peterson J. (1980). Relatives of the impaired elderly: correlates of feelings of burden. *Gerontologist*, 20, 649-55. <https://doi.org/10.1093/geront/20.6.649>

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

In the processes of care and disease, the caregivers of patients are affected negatively by the disease as much as the patients do and they have difficulty in giving care (Çetinkaya and Bademli 2013; Bademli and Çetinkaya 2013). In the process of giving care, the caregivers face with many problems to struggle. Positive attitude towards these problems and coping strategies to be used are important. At this point, cognitive flexibility is known as playing an active role in coping with problems and the process of efficient problem solving. According to Martin and Anderson (1998), cognitive flexibility is being aware of the solutions and options that can be alternative to the problems faced, being flexible in new circumstances and feeling good enough under these circumstances (Martin and Anderson 1998). Another concept that provides the advantage of behavioral change in human is empathy. Empathy creates sincerity between individuals, makes communication easier and makes the person feel that s/he is understood and appreciated in care process (Zarit et al. 1980; Dökmen, 2013). It is thought that evaluating empathic tendency and cognitive flexibility level in caregivers to individuals with mental disorders, raising caregivers' awareness on this matter and supporting them may have an impact on disease burden.

**Method**

The research sample is consisted of 45 caregivers who are in-patients, participated voluntarily and met the criteria for involvement in the study between January 2021 and January 2022 in psychiatric service of a university hospital in Ankara. The data of the study was collected face to face and Participant Information Form, Cognitive Flexibility Scale, Empathic Tendency Scale and Disease Burden Scale were used. Descriptive statistics were identified with mean, standard deviation, number and percent. Whether the data followed normal distribution were tested and Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis were used in between-group comparisons as it didn't follow normal distribution. Spearman's Correlation test was used for correlating the data. Statistical significance was taken as ( $p < .05$ ).

**Results**

It was found that 62.2% of the caregivers are women, 60% are aged 40 and older, 71.1% have equal income and expenditure, 84.4% are married, 60% are graduate, 66.7% have a job, 33.3% have a patient who stayed in hospital for the first time, 46.7% have enough level of information about the patient's disease they care, 33.3% have a patient diagnosed with depression, and 28.9% have a patient with bipolar disorder.

It was found that the participant caregivers got 62 as the lowest score and 100 as the highest score from CFS (Cognitive Flexibility Scale) and the mean score was  $78.53 \pm 10.31$ ; 30 as the lowest and 79 as the highest from DBAS (Disease Burden Assessment Scale) and the mean score was

53.24±11.04; also 47 as the lowest and 90 as the highest from ETS (Empathic Tendency Scale) and the mean was 66.22±11.04.

In the research, it was found that there was a negative correlation between the caregivers' score of AS and 'Daily Life Restrictions' and 'Negative Feelings', 'the Losses of the Caregiver' factors and the total score of DBAS ( $p<.05$ ). there was a negative correlation between 'Control Subscale' and 'The Losses of The Caregiver' factor ( $p<.05$ ). There was a negative correlation between the total score of CFS and 'The Losses of The Caregiver' factor and DBAS total score ( $p<.05$ ). Also, there was a negative correlation between ETS total score and 'Daily Life Restrictions and Negative Feelings' factor and DBAS total score ( $p<.05$ ).

In the study, it was found that there was a negative correlation between the caregivers' ETS and 'Alternative', 'Control' subscale and CFS total score ( $p<.05$ ).

### **Discussion & Conclusion**

In the study, it was seen that the caregivers' disease burden and feeling of loss decreased as their cognitive flexibility increased. The individuals with cognitive flexibility are able to evaluate the alternative situations in human relationships and they succeed in adapting to conditions (Maltby et al., 2004). It is known that the individuals with higher levels of cognitive flexibility have more effective ways of problem solving (Buğa et al., 2018). It is thought that the individuals that can cope with problems effectively could feel less loss and they may perceive less burden.

It was seen that daily life restrictions, negative feelings and disease burden decreased as the empathic tendency of caregivers increased. Empathic tendency is also defined as 'social sensitivity'. It is a concept closely related to helping experiences of caregivers. It is known that the individuals with higher empathic tendency show more effective helping behaviors by realizing problems (Taşdemir and Karaaslan, 1999). It is thought that the caregivers with higher empathic tendency have less negative feelings, feel less restriction in daily life and perceive less disease burden since they show more effective helping behaviors.

As a result; it was seen that cognitive flexibility and empathy were associated with disease burden in caregivers to individuals with mental problems. It is thought that improving caregivers' cognitive flexibility and empathic skills can reduce their disease burden. In this sense, arranging psychoeducation programs that can improve caregivers' cognitive flexibility and empathic skills and providing training for them are recommended.

# Demans Tanısı Olan Budist Bir Kadın Hastanın Leininger'in Gündoğumu Modeli ile Kültürel Değerlendirilmesi

Cultural Evaluation of a Buddhist Woman Diagnosed with Dementia with Leininger's Sunrise Model

Gözde ÖZSEZER<sup>[1]</sup> Yasemin YILDIRIM<sup>[2]</sup> Aynur TÜREYEN<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi: 29 Haziran 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 20 Ekim 2022

Demans küresel olarak yaşlanan nüfus ve yaşam beklentisinin artması ile giderek sıklığı artan bir hastalıktır. Demansı olan bireylere yönelik tedavi, bakım, müdahale ve destek için; kültürü de içine alan holistik bakım sağlanması gerekmektedir. Bireyin içinde bulunduğu sosyokültürel faktörlerin grup ve bireysel davranışı etkileyen sembolleri, inançları ve gelenekleri içeren geniş bir kültür kavramsallaştırmasını kapsamaması gerekmektedir. Bundan dolayı, demansı olan bir bireyin kişiliğini desteklerken de bu unsurları anlamak çok önemlidir. Hasta J.E.'nin inancı olan Budizm, dünyada fazla sayıda üyesi olan inanışlardan birisidir. Kültürlerarası hemşirelik bakım anlayışına göre; hemşirenin uygulayacağı bakım girişimlerini bakım verdiği hastanın inanışına ve kültürüne uygun olarak uyarlaması gerekmektedir. Bu bağlamda incelenen bu olguda da hemşirelerin Budist hastaya bakım verirken, hastanın temel amacının vücudun hastalık nedeniyle bozulan yin/yang dengesini geri getirmek olduğunu anlamaları gerekmektedir. Yapılan incelemede, ulusal ve uluslararası literatürde demansı olan Budist bireylerde Leininger'in Gündoğumu Modeli'ni kullanan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu olgu sunumu, Leininger'in Gündoğumu Modeli'ni demansı olan Budist bir kadın hastanın kültürel değerlendirilmesinin kullanımına örnek olarak yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *gündoğumu modeli, kültürlerarası hemşirelik, demans, budizm, dinlerarası hemşirelik*

Received Date: 29 June 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 20 October 2022

Dementia is a disease whose prevalence is increasing with the aging population and increasing life expectancy globally. Holistic care, including culture, is required for treatment, care, intervention and support for individuals with dementia. The sociocultural factors that the individual is in need to encompass a broad conceptualization of culture, including symbols, beliefs, and traditions that affect group and individual behavior. Therefore, it is very important to understand these elements when supporting the personality of an individual with dementia. Buddhism, the creed of Patient J.E., is one of the creeds with a large number of members in the world. According to the understanding of intercultural nursing care, the nurse should adapt the care interventions to be applied in accordance with the belief and culture of the patient he/she cares for. In this case, which is examined in this context, nurses need to understand that the main purpose of the patient while giving care to the Buddhist patient is to restore the yin / yang balance of the body that has been disturbed by the disease. In the study, no research was found in the national and international literature using Leininger's Sunrise Model in Buddhist individuals with dementia. This case report uses Leininger's Sunrise Model as an example of using the cultural assessment of a Buddhist female patient with dementia.

**Keywords:** *sunrise model, transcultural nursing, buddhism, dementia, interreligious nursing*

**Atıf Cite** Özsezer, G., Yıldırım, Y., & Türeyen, A. (2022). Demans tanısı olan Budist bir kadın hastanın Leininger'in Gündoğumu Modeli ile kültürel değerlendirilmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 641-657. <https://doi.org/10.47793/hp.1137821>

<sup>[1]</sup> Arş. Gör. | Ege Üniversitesi | Hemşirelik Fakültesi | Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı | İzmir | Türkiye | ORCID: 0000-0003-4352-1124 | gozde.ozsezer@ege.edu.tr

<sup>[2]</sup> Prof. Dr. | Ege Üniversitesi | Hemşirelik Fakültesi | İç Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı | İzmir | Türkiye | ORCID: 0000-0002-8970-3743

<sup>[3]</sup> Prof. Dr. | Ege Üniversitesi | Hemşirelik Fakültesi | İç Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı | İzmir | Türkiye | ORCID: 0000-0002-2361-2099

## GİRİŞ

**D**emans küresel olarak yaşlanan nüfus ve yaşam beklentisinin artması ile giderek sıklığı artan bir hastalıktır (Feyzioğlu, 2020). Dünyada ölüm nedenleri arasında yedinci sırada bulunmaktadır (World Health Organization [WHO], 2021). 2020 yılında dünya çapında 50 milyondan fazla bireyin demans tanısı ile yaşadığı bilinmektedir. Her üç dakikada bir yeni vaka tanısı konulan demansın, 2030 yılında 82 milyona, 2050 yılında ise 152 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (Alzheimer Disease International, 2020). Alzheimer hastalığı demansın en yaygın şeklidir ve vakaların %60-70'inde bulunmaktadır (WHO, 2021).

Ülkemizde de koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetlerine koşullu olarak, yaşlı nüfus hızla artış göstermektedir ki; bu durum da demans görülme oranını arttırmaktadır. Demans prevalansının hesaplandığı ulusal çalışmaların sayıca az olması ile birlikte, Türkiye'de yaklaşık 600.000 kişinin bu hastalıkla mücadele ettiği düşünülmektedir (Gurvit, 2008; Keskinoglu vd., 2006; Altıntaş vd., 2011; T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2017). Avrupa ülkelerinde 60 yaş ve üzeri nüfusta demans prevalansına ilişkin Avrupa 2019 raporuna göre, Türkiye'de demans prevalansı %7 civarındadır ve bu oran Türkiye'yi diğer Avrupa ülkeleri arasında son sıralara yerleştirmektedir (OECD, 2019). Ancak Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) verilerine göre, Türkiye 2050 yılında dünyada en fazla demans hastası olacak dört ülkeden birisidir. Bu hastaların aileleri de düşünüldüğünde demansın çok geniş bir kitleyi ilgilendiren önemli bir halk sağlığı sorunu olduğu görülmektedir (Türkiye Psikiyatri Derneği, 2014).

Demansı olan bireylere yönelik tedavi, bakım, müdahale ve destek konularındaki son gelişmelerin odak noktası, farmakolojik ve farmakolojik olmayan müdahalelerin geliştirilmesidir (Cooper vd., 2013; Livingston vd., 2014; Reijnders vd., 2013). Aynı zamanda birey merkezli holistik bakımın sağlanabilmesi için, hemşirelerin bakım verdikleri bireylerin kültürlerini bilmeleri ve kültüre uygun bakım vermeleri gerekmektedir (Leininger ve McFarland, 2002; Tanrıverdi, 2015; Chen ve Wang, 2015; Tanrıverdi, 2017a).

Kültürel açıdan önemli faaliyetler; bireyin yemek tercihleri, yemek hazırlığı, hijyen gibi günlük alışkanlıkları ve oruç tutma, ibadet etme, dua etme gibi dinsel alışkanlık ve uygulamaları içerir. Bu kültürel faaliyetler ve alışkanlıklar bireyin yaşam tarzı haline gelmektedir. Dolayısı ile bu kültürel alışkanlıkların birey merkezli bakıma dahil edilmesi veya benimsenmesi gerekmektedir (Hanssen ve Kuven, 2016). Konu ile ilgili literatürde kültürel bir yiyeceğin bile demansı olan bireylerin ruh hali, hafızası ve esenliği üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Douglass vd., 2010).

Hemşirelik kuramları arasında kültürel olarak birey merkezli bakımın sağlanmasını desteklemek için bir bakım çerçevesi geliştirilmiştir ve bu çerçevede demansın öznel deneyimi,



etkileşimsel çevre ve sosyo-kültürel bağlam olmak üzere birbiriyle ilişkili ve kesişen üç alan tanımlanmaktadır. Bu alanlar, kültürel bakım kavramının anlaşılmasını ve bireyin kişiliğini destekleme becerisini sağlamaktadır (O'Connor vd., 2007). Bireyin içinde bulunduğu sosyokültürel faktörlerin, grup ve bireysel davranışı etkileyen sembolleri, inançları ve gelenekleri içeren geniş bir kültür kavramsallaştırmasını kapsaması gerekmektedir. Demansı olan bir bireyin kişiliğini ve yaşam kalitesini desteklerken bu unsurları anlamak çok önemlidir (Brooke vd., 2018).

Din, kültürlerden etkilenen ama aynı zamanda kültürü de etkileyen bir olgudur (Güven, 2012; Tanrıverdi, 2021). Din, bireye bakım verilen gebelik döneminden, terminal döneme ve yas sürecine kadar yaşamın her aşamasını etkilemektedir (Tanrıverdi 2015; Tanrıverdi 2016; Tanrıverdi 2019a; Tanrıverdi 2019b; Tanrıverdi, 2021). Bu nedenle hemşirelerin, bakım verdikleri hastaların dinsel inanışlarındaki çeşitliliği, dini özelliklerini, inançlarının gerekliliklerini bilmesini, anlamasını ve saygı duymasını gerektirmektedir (Gilliat-Ray, 2003; Tanrıverdi, 2021). Hemşirelerin, bireylerin dini inançlarının bakımı etkileme durumlarını bilmeleri için ise; kültür, sağlık ve din ilişkisini kavramalarını gerektirmektedir (Başçı, 2018; Tanrıverdi, 2021). Her bireyin dini inançları doğrultusunda bakım alma hakkı bulunmaktadır. Diğer deyişle hemşirelerin bakım verirken bireylerin dinsel inanışlarını da göz önünde bulundurmaları önemlidir (Tanrıverdi, 2021).

Bu olgu sunumunda, hasta J.E.'nin inancı olan Budizm; dünya üzerindeki fazla sayıda üyesi bulunan dinlerden birisidir. Bu nedenle hemşirelerin her dinde olduğu gibi Budist hastalara bakım verirken de Budist inanışının özelliklerini bilmesi gerekir. Literatüre göre Budist hastanın temel amacı vücudunun hastalık nedeniyle bozulan yin/yang dengesini geri getirmektir. Budist hastaların gözünde iyileşme ile ilgili temel amaç; tedavi değildir, kişinin ölümden sonra yeniden doğuş sürecini sağlayacak olan bedenini ve zihnini korumaktır (ElGindy, 2013; Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019). Ulusal ve uluslararası literatürde demanslı ve Budist olan bireylerde Leininger'ın Gündoğumu Modeli'ni kullanan herhangi bir yayına rastlanmamıştır.

Bu çalışma, Leininger'ın Gündoğumu Modeli'ni demansı olan Budist bir kadın hastanın kültürel değerlendirilmesinin kullanımına örnek olarak yapılmıştır.

### **Leininger'ın Gündoğumu Modeli**

Hemşire kuramcılardan Madeleine Leininger, transkültürel hemşirelik teorisine odaklanan, onu daha görünür hale getiren ve kullanımını kolaylaştıran "Gündoğumu Modeli"ni geliştirmiştir (Leininger ve McFarland, 2002; Tanrıverdi 2016, Tanrıverdi, 2017b). Gündoğumu Modeli ile araştırmacılar çeşitli kültürlerdeki bakım kavramını, simgeleri, tutumları etkileyen örtülü veya açık etkenleri keşfedebilmektedir (Leininger ve McFarland, 2002; Tanrıverdi, 2017b). Kültürel bakım teorisıyla hastanın inanç ve hayat tarzını değerlendirmeyi ve uygun kültürel bakım



sunmayı temin eden Leininger'in, Gündoğumu Modeli'ndeki amacı; bir kültürdeki kurumların, grupların, ailelerin, bireylerin sağlık düzeylerine etkileri ve modeli oluşturan faktörlerin işleyişini göstermektir (Leininger, 2003; Seviğ vd., 2014). Model, birey, aile, grup ve kurumlar için eğitim, ekonomi, akrabalık ve sosyal ilişkiler, din ve felsefe, teknoloji, kültürel değer ve yaşam tarzı, politik ve yasal faktörleri incelemektedir (Tanrıverdi, 2016; Tanrıverdi 2017c). Dil ve çevrenin etkin olduğu sosyal ve kültürel sistemler üzerinde, bireyin dünya görüşünün etkilerini yansıtmakta, kültür tabanlı bakıma etki eden farklı unsurları keşfetmesinde bilişsel bir rehber olarak yer almaktadır. Gündoğumu Modeli'nde, kültürel koruma/sürdürme, uzlaşma/anlaşmaya varma, kültürel yeniden yapılandırma/kültürel modelleme kodlarıyla bireye yaklaşım belirlenmektedir (Tanrıverdi, 2016, Tanrıverdi, 2017c). Farklı kültür ve inanıştaki bir hastaya bakım veren hemşire/lerin, Leininger'in, Gündoğumu Modeli'ni kullanarak kültürel yeterli bakım sağlama amacıyla teorinin ana ilkeleri doğrultusunda sistematik bir bakım vermeleri beklenmektedir. Modeli geliştiren Leininger; Gündoğumu Modeli'ni kullanan araştırmacılar için, etnohemşirelik metodunun kullanılmasını önermektedir (Leininger, 2002; Seviğ vd., 2014).

### **Etnohemşirelik Metodu**

Etnohemşirelik terimi Leininger tarafından 1960'ların ortasında geliştirilmiştir. Etnohemşirelik nitel bir araştırma yöntemidir. Araştırma metodu, hemşirelerin ve kültürlerarası hemşireliğin doğasına uygun ya da potansiyel alanlar ile bakım, sağlık, iyilik, hastalık, yaşam beklentisi, ölüm, sakatlıklar, koruma gibi diğer alanlara temellenmiştir (Leininger ve McFarland, 2002). Bu yöntem, insanların fikirlerinin yansımaları sonucu oluşan verileri kategorize etmektedir. Birinci aşamada hastanın genel yaşam tarzı izlenir ve anlaşılmaya çalışılır. İkinci aşamada, kültürde davranışı etkileyen, sağlık, din, ekonomi, politika, eğitim, teknoloji, inanç ve değerler gibi sosyal sistemler ele alınır. Üçüncü aşamada ise, hastalık ve sağlıkla ilgili, kültürel değer ve inançlar detaylı bir biçimde gösterilir. Son olarak profesyonel bakım hizmeti için araştırmacının katılım, gözlem ve bireyi dinlemesi sonucundaki ayrıntılı değerlendirmesi önemli bir yere sahiptir (Seviğ ve ark., 2014).

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın modeli nitel desende yapılandırılan bir olgu sunumudur. Olgu sunumu; bireyin yaşadığı sorunların bilimsel veya eğitim amaçlı olarak detaylı tanımlanmasıdır (Riley vd., 2017).

### **Olgunun Tanımı**

Olgudan alınan bilgilerin özeti aşağıda yer almaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1***Olguya ait bilgiler*

Değişken	Bilgi
İsim	J. E.
Yaş	72
Cinsiyet	Kadın
Medeni Durum	Bêkar
Eğitim Durumu	Lisans (Sosyolog)
Tıbbi Tanısı	Demans
Dini İnancı	Budizm
Hastaneye Yatış Tarihi	03.07.2020
Hastanın Değerlendirildiği Klinik ve Tarih	İkinci Basamak Yoğun Bakım / 02.07.2021
İlaç Tedavisi	Isolayte 1000 cc (IV) 1x1, Pandev 40 mg (IV) 1x1, Enox 0.4 ml (SC) 1x1, Norvasc 5 mg tb. (LH), Mediflex 100 cc izotonik (IV), 2x1
Vücut Sıcaklığı	36,4° C
Nabız	82 atım/dk.
Kan Basıncı	120/81 mmHg
Solunum Sayısı	18/dk

Katılımcı J.E. 72 yaşında, İngiltere doğumlu bir bireydir. Hiç evlenmemiştir. Doğduğunda ailesinin dini inancı Hristiyanlık olduğu için olan Katolik olarak vaftiz edilmiştir. Fakat yetişkin olduğunda yaptığı Uzakdoğu (Tayland, Tayvan, Vietnam, Malezya, Hindistan, Tibet) gezilerinden etkilenerek o bölgelerde yaygın bir din olan Budizmi benimsemiş ve Budizmin kurallarına uygun yaşamaya başlamıştır. Ana dili İngilizce'dir. Az miktarda Türkçe konuşmakta ve anlayabilmektedir. J.E.yi getiren komşuları hasta hakkında verdikleri bilgilerde; J.E.'nin internette tanıştığı bir erkeğin evlilik vaad etmesi nedeniyle Türkiye'ye yerleştiğini; bu kişinin; J.E.'nin vekalet vermesi sonucu yasal vasisi olduğunu ve J.E.'nin tüm mal varlığını kendi üstüne geçirdiğini ve sonra da ortadan kaybolduğunu, J.E.nin sürekli alkol aldığını belirtmiştir. Katılımcı, 03.07.2020 tarihinde de aşırı alkol tüketiminden dolayı alkol komasına girmiş ve komşuları tarafından bir Devlet Hastanesi'nin Acil Servisi'ne bırakılmıştır. Demansı nedeni ile doğru adres veremeyen J.E.'nin İngiltere'de bulunan hiçbir yakınına ve Türkiye'deki yasal vasisine ulaşamamıştır. Yapılan ilk tıbbi müdahaleden sonra J.E., aynı hastanenin İkinci Basamak Yoğun Bakım Servisi'nde tedavi altına alınmıştır. Hastanın acil koma durumu iyileştikten sonra yakın geçmişi hatırlamakta güçlük çektiği için Yedi Evrelik Reisberg Ölçeği uygulanmış ve demans tanısı (2. Evre-Çok hafif bilişsel bozukluk) konmuştur. J.E.'nin tedavisi İkinci Basamak Yoğun Bakım Servisi'nde devam etmektedir.

Olgu, yatak içi mobildir, bilinç durumu iyi ve kendini ifade edebilmektedir. Öz bakımında kısmen bağımlıdır. Başka bir kronik hastalığı bulunmamaktadır. Türkiye'de yaşayan farklı kültürden bir hasta olması dolayısıyla; J.E.'ye Leininger'ın "Kültürlerarası Hemşirelik ve Kültür Bakım Kuramı" doğrultusunda kullanılan Gündoğumu Modeli ile kültürel değerlendirilmesinin yapılması kararı alınmıştır ve uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veriler bireyin tanımlayıcı özellikleri, sağlık durumuna ait özellikler ve Leininger'ın Gündoğumu Modeli'ni temel alan kültürel bakımı tanımlayan sorular içeren yarı yapılandırılmış bir kültürel bakım tanımlama formuyla toplandı.

**Görüşme Formu.** Formun birinci kısmı bireyin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, tıbbi tanısı, dini inancı gibi tanımlayıcı özelliklerini içeren sorulardan oluşturuldu. İkinci kısımda hastaneye yatış tarihi, hastanın değerlendirildiği klinik ve tarih, ilaç tedavisi, vücut sıcaklığı, nabız, kan basıncı ve solunum sayısı gibi sağlık durumuna ait özelliklere ait sorular yer aldı.

**Kültürel Bakım Tanımlama Formu.** İncelenen olgunun kültürel özelliklerine yönelik bilgiler, Leininger'ın Gündoğumu Modeli'nde yer alan 12 başlık altında incelendi. Leininger'ın Gündoğumu Modeli'nde yer alan bu faktörler bireyin dünya görüşü, akrabalık ve sosyal faktörler, kültürel değer, inanç ve yaşam biçimi, dini/manevi/felsefik faktörler, teknolojik faktörler, ekonomik faktörler, politik ve yasal faktörler, eğitimsel faktörler, dil ve iletişim faktörleri, etik ve etik bakım inanç ve uygulamalar ile genel ve özel hemşirelik bakım faktörleri olarak sıralanmaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Olgunun verileri bir araştırmacı tarafından yazılı olarak toplandı.

### Etik Onay

Bu makalede çalışmaya başlamadan önce, olgu demanslı olduğu için hastanın ulaşılabilen bir yakınından sözel onam ve hastadan yazılı/sözlü onam alındı.

## BULGULAR VE YORUM

Bulgular, olgunun kültürel bakım özelliklerine göre 12 başlık altında açıklanmıştır.

**1. Dünya Görüşü.** J.E.'ye bu alanda "Çevrenizdeki dünyayı nasıl görüyorsunuz bilmek isterdim. Görüşlerinizi benimle paylaşır mısınız?" şeklinde bir soru yöneltildi. Bu alanda ise J.E.'nin çevresini/dünyayı nasıl algıladığına dair ifadelerine yer verildi. J.E. bütün insanların aynı olduğunu, insanların doğdukları yerlerin, farklı kültürler ve farklı inanışlarda olmasının önemli olmadığını, dünyada yalnızca iyi ve kötü insan kavramlarının bulunduğunu, iyi insan olunmasının önemli olduğunu ve ayrımcılığın olmaması gerektiğini ifade etti.

**2. Etnik Geçmiş.** J.E. İngiltere'de doğup büyüdüğünü, babasının İngiliz, annesinin İspanyol olduğunu, ana dilinin İngilizce olduğunu, biraz Türkçe konuşup anlayabildiğini gerek ülke içi gerek ülkeler arası seyahat ve göç ettiğini, internetten tanıştığı bir Türk erkeğin evlilik vaadiyle Türkiye'ye geldiğini ve farklı bir çevrede yaşama deneyimine sahip olduğunu ifade etti. Ayrıca

özlem, yalnızlık, kaygı, rahatsızlık, korku, üzüntü, dışlanma, aldatılma gibi duyguları sıklıkla yaşadığını belirtti.

**3. Akrabalık ve Sosyal Faktörler.** J.E. akrabalık ilişkilerinin oldukça kötü olduğunu, annesiyle babasının vefat ettiğini, kardeşinin olmadığını, akrabalarından hiç kimse ile görüşmediğini, arkadaşlarından çoğunun vefat ettiğini, kalanları da çok iyi hatırlayamadığını, kendisine destek olabilecek kimsenin olmadığını ifade etti. Ayrıca inandığı değerlere göre; ailenin toplumda önemli bir yer teşkil ettiğini, güven, mutluluk, sevgi, yardım anlamlarına geldiğini, kişinin arkadaşlarının güvenilir olması gerektiğini, kendi ailesinin hayatta olsalardı onu destekleyeceğini, hastalık ve sağlık zamanlarında yanında olacaklarını belirtti.

**4. Kültürel Değer, İnanç ve Yaşam Biçimi.** Bu alanda J.E.'ye "Değer ve inançlarının neler olduğunu benimle paylaşmak ister misin?" ve "Bakımda önemli bulduğun inanç ve uygulamalar nelerdir?" soruları yöneltildi. J.E. toplumda saygının önemli olduğunu, büyüklere, eğitilmiş kişilere ve sağlık personellerine saygı gösterilmesi gerektiğini belirtti. Hastalık durumunda kimseden yardım istemeyeceğini, Budist inancına göre hastalık kaynaklı acı çekme ve ıstırapı kabul etmenin kendi iç huzurunu arttırdığını ekledi. Hastalığının çeşitli ritüellerle (meditasyon, masaj, akupunktur, moxa, homeopati vb.) tedavi olacağına inandığını ifade etti. Ayrıca Budizm inancına göre, yalan söylememek, hırsızlık yapmamak, yaşayan herhangi bir canlıya zarar vermemek, duyumsal zevkleri terk etmek, nezaket ve merhamet sahibi olmak, dans etmek, şarkı söylemek gibi etkinliklerden kaçınmak, parfüm ve kişisel zıynet eşyalarından uzak durmak, ticari eylemlerden kaçınmak gibi kurallara uygun olarak yaşadığını ifade etti. Aslında dini inancına göre alkol kullanmanın kötü bir eylem olduğunu, bunu asla yapmaması gerektiğini bildiğini ve inandığını fakat içinde bulunduğu yalnızlık, aldatılma ve acı duygusunu bastırmak istediğini, bu nedenle alkolün kendisini meditasyondan daha fazla rahatlattığını, içinde bulunduğu zor durumu unutmamasına yardımcı olduğunu bildirdi. Fakat yine de alkol kullanmaktan pişmanlık duyduğunu, kendisini Budizm'den çıkmış olarak hissettiğini, kötü hissettiğini bir daha kesinlikle alkol kullanmak istemediğini, ifade etti. Kendisine bakım veren kişilerin inanışlarına uygun şekilde dini görevlerini yerine getirmede yardımcı olunmasını, güler yüzlü, şefkatli ve temiz bir şekilde bakım verilmesini istediğini de belirtti.

**5. Dini/Manevi/Felsefik Faktörler.** J.E. iyileşmek için profesyonel hemşirelik bakımıyla birlikte dini bakım da almak istediğini, odasında yapabildiği dini uygulamaların (odasında Buda heykeli bulundurma, Budist ilahileri söyleme, meditasyon ) kendisini rahatlattığını, Budizm'in kutsal kitabını her gün okuduğunu, sağlıklı olmak ve ölümü kabullenmek için inandığı ve uyguladığı dini ritüellerin faydalı olduğunu, hastalık halinde olduğu için bir Budist rahibin yanında olmasını istediğini fakat hastanenin bu isteğini yerine getirmediğini ifade etti. J.E. öldüğünde henüz Nirvana'ya ulaştığını düşünmediği için reenkarne olacağına inandığını, aslında

evinde ölmek istediğini fakat bunun mümkün olacağını düşünmediğini, öldüğünde yakılmak istediğini ifade etti. Manevi olarak kendisini rahatlatan durumun ise, sağlık çalışanlarının güler yüzlü ve destekleyici olması olduğunu belirtti.

**6. Teknolojik Faktörler.** Katılımcı J.E., teknolojinin eğitim, sağlık, ekonomi gibi alanlarda hayatın bir gerekliliği olduğunu, iletişimi kolaylaştırdığını, zaman problemlerini çözdüğünü, kendisinin de sağlıklı kalmak için teknolojiden faydalanabileceğini ifade etti. Budist inanışlarından biri olan organ ve kan nakliyle bir canlıya hayat vermenin, mükemmel bir durum olduğunu ve gelişen teknoloji sayesinde bunun fazlasıyla yapılabileceğini belirtti.

**7. Ekonomik Faktörler.** Katılımcı J.E. paranın sağlıklı, canlı kalmak anlamına geldiğini, paranın da teknoloji üzerinde etkisinin olduğunu, muayene olmak, sağlıklı beslenmek, iyi bir sağlık bakım hizmeti alabilmek için paraya ihtiyacının olduğunu, ancak vasi ve vekalet yoluyla tüm mal varlığını ve parasını kaybettiği için, bunlardan faydalanamayacağından dolayı üzüntü ve endişe duyduğunu, hiç kimseden maddi bir yardım ya da borç almayacağını da belirtti.

**8. Politik ve Yasal Faktörler.** Katılımcı J.E. politik ve yasal faktörlerin sağlık hizmetlerine erişim ve hizmetlerden yararlanma konusunda etkili olduğunu, Türkiye'nin sağlık politikalarını beğendiğini, kendisinin de içinde bulunduğu zor durum dolayısıyla bir yıl ücretsiz sağlık hizmetinden faydalandığını ifade etti.

**9. Eğitimsel Faktörler.** Katılımcı J.E. lisans mezunu bir sosyologtur. Eğitimin sağlıklı yaşama ya da hastalık üzerinde büyük bir etkisi olduğunu, eğitilmiş kişilerin sağlık hizmetlerinden faydalanma durumlarının daha iyi olduğunu belirtti.

**10. Dil ve İletişim Faktörleri.** Anadili İngilizce olan J.E., bildiği Türkçe kelimelerle sağlık personeliyle iletişim kurduğunu, iletişim kaynaklı ırksal ve dinsel bir sorun yaşamadığını, hekimlerin ve hemşirelerin fazla İngilizce konuşmadığını yalnızca bir hemşire ile net bir şekilde anlaşabildiğini, dil bilmenin önemli olduğunu, sağlık çalışanlarının kendisinin dini inancına saygı duymasından mutlu olduğunu, ancak bazı sağlık personellerinin mahremiyetine saygı duymadığını, kendisiyle göz teması kurmaktan kaçındığını ve kendisini dinlemediğini, bundan da üzüntü duyduğunu ifade etti.

**11. Emik ve Etik Bakım İnanç ve Uygulamalar.** Emik bakış bir topluluğun kendini "ne", "kim" olarak gördüğüdür. Etik bakış ise topluluğun dışarıdan nasıl görüldüğünün değerlendirilmesidir (Tanrıverdi, 2016). Bu alanda bireye "Evde ya da hastanede sizin iyilik halinize en fazla yardım eden ya da inandığınız profesyonel hemşirelik bakım uygulama ve tutumları nelerdir?", "Size halk tedavilerinin nasıl yardım ettiğini öğrenmek isterdim?" ve "Sizin ailede ya da kültürde sağlık, hastalık ya da iyiliğin anlamı nedir?" soruları yöneltildi. J.E. evinde ölmek istediğini fakat bunun mümkün olacağını düşünmediğini, hastanede ölürse güler yüzlü ve

şefkatli hemşirelerden bakım almak istediğini, odasında Budist inanının öğelerinden olan meditasyon yapma, Buda heykeli bulundurma gibi ritüellerin anlayışla karşılandığını, fakat tütsü yakılmasına olumsuz bakıldığını, bunu bir kez istedikten sonra aldığı cevaptan ötürü bir daha istemekte ısrar etmeyeceğini ve sağlık personeli anlayışla karşıladığını belirtti. Budist inancında fazlasıyla uygulanan masaj, ayurveda, moxa, homeopati gibi tedavilere olumlu baktığını, et yemenin kendi inanışında yasak olduğunu, etli yemekleri yiyemediğini, kendisinin vejetaryen olduğunu, iyileşmek için bitkisel çaylara ihtiyaç duyduğunu ancak bunun hastane ortamında mümkün olmadığını ifade etti.

**12. Genel ve Özel Hemşirelik Bakım Faktörleri.** Katılımcı J.E. hastanede hemşirelerden bakım almak istediğini, Budist inanışına göre hemşirenin cinsiyetinin önemli olduğunu, kendisine kadın hemşirelerin bakım vermesini istediğini söyledi. Hasta bakımının güzel bir eylem ve bir kişiye yapılan büyük bir iyilik olduğunu, hemşirelik bakımı ile sağlığın sürdürülmesi arasında olumlu bir ilişki olduğunu, ancak bazı hemşirelerin Budist inancını bilmedikleri için bakımının engellendiğini düşündüğünü belirtti.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu olgu sunumunda; başka bir kültür ve başka bir inanaşa sahip bir hasta olan J.E.'nin bakımını planlamak için Leininger'ın "*Kültürlerarası Hemşirelik ve Kültür Bakım Kuramı*" doğrultusunda kullanılan Gündoğumu Modeli ile hastanın kültürel değerlendirilmesi yapılmıştır.

Kendisinden alınan bilgilere göre Budist olan J.E.; tüm insanları aynı gördüğünü, yalnızca iyi ve kötü insan kavramının olduğunu, insanların iyi ve adaletli olabilmek için çaba sarf etmeleri ve ayrımcı yaklaşımdan uzak durmaları gerektiğini belirtmiştir. Kendisinin ifadesine göre; bir Budist'in yaşamın gerçeğine ve aydınlanmaya erişmesi için doğru konuşması, doğru davranışlar sergilemesi, doğru yaşaması, doğru düşüncelere sahip olması, kendisine verilen öğretilere uyması gerekmektedir (Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019). Dolayısıyla J.E.'nin dünya görüşünde dinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Yapılan değerlendirmeye göre; J.E.'nin etnik kökeninin İngiliz olduğu, Hristiyanlık dininden Budizm'e geçiş yaptığı, ana dilinin İngilizce olduğu, biraz Türkçe anlayıp konuşabildiği, uluslararası seyahat ve göç ettiği görüldü. Bu bağlamda hemşirelerin farklı kültürden bir hasta ile karşılaştıklarında, yeterli iletişim kurabilmek için yeterli dil bilgisine sahip olmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

J.E.'nin akrabalık ilişkilerinin iyi olmadığı, arkadaşlarını çok fazla hatırlayamadığı, oysa aile ve arkadaşlık kavramlarının aslında önemli olduğunu düşündüğü saptandı. Budistler doğduklarında sahip oldukları ailenin, tüm aile üyelerinin karmasına göre belirlendiğine inanmaktadırlar. Bu nedenle, aile üyeleri, hasta bir aile üyesine bakmak konusunda önemli bir

sorumluluk üstlenmektedir. Çünkü hasta bir aile üyesinin bakımını yapmak, Budizm'de iyi bir iş olarak kabul edilir (Lundberg ve Rattanasuwan, 2007; Tung, 2010; Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019). Budist hastalar genellikle banyo yapma, tuvalet yapma, alt değiştirme, beslenme ve diğer bakımlarında kendilerine yardımcı olacak bir aile üyesini tercih etmektedirler. Bu nedenle ilgili literatürde sağlık profesyonellerinin, Budist hastaların bakım protokollerine aile üyelerini de katmalarının faydalı olacağı bildirilmektedir (Kongsuwan ve Touhy, 2009; Tung 2010; Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019). Ancak bu olguda hastanın 1. derecede aile üyesi olan hiçbir yakınına ulaşamadığı için bu girişim mümkün olamamıştır.

J.E.'nin görüşüne göre toplumda saygı önemlidir. Büyüklere, eğitilmiş kişilere, sağlık personellerine saygı gösterilmesi gerekmektedir. Hastanın inancına göre kutsal mekanlara, eşlere, büyüklere, kendilerine yardım edenlere, öldükten sonra bedene saygı duyulması gerekmektedir (Burton ve Gurevitz Stacy, 2010; Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019). Budist inancına göre, hastalıktan kaynaklı acı çekme ve ıstırapı kabul etme, bireyin iç huzurunu arttırmaktadır (Deng vd., 2020). Budist topluluğuna giren tüm kişilerin bağlılık yemini etmesi gerekmektedir. Aynı zamanda 10 emire uyma yeminini de etmeleri zorunludur. İlgili literatürde bu emirler şu şekildedir: "Yaşayan herhangi bir canlıya zarar vermektan özenle kaçınma", "serbestçe dağıtılmamış herhangi bir şeyi almaktan özenle kaçınma", "duyumsal zevkleri terk etme", "gerçeğe bağlı, nazik ve merhametli bir şekilde konuşup düşünme", "sarhoşluk etkisi uyandıran tüm maddelerden uzak durma", "öğleden sonra katı gıdalar almaktan kaçınma", "dans etme, şarkı söyleme, müzik ve mim sanatçılığı gibi faaliyetlerden kaçınma", "parfüm kullanmaktan, boyuna takılan takılardan, mücevherlerden ve diğer kişisel ziynet eşyalarından kaçınma", "yüksek koltuklarda oturup, yüksek yataklarda uyumaktan ya da yatmaktan kaçınma", "özellikle altından ya da gümüşten yapılmış eşyaların alım- satımı olmak üzere tüm ticari eylemlerden kaçınma" olarak belirtilmiştir (Smith, 2006; Yılmaz, 2007). Ayrıca her Budist'in uyması gereken 5 emir bulunmaktadır; bu emirler kimseye zarar vermemek ve öldürmemek, çalmamak, duygularını yanlış yöne yönlendirmemek/zina yapmamak, yalan yanlış konuşmamak, alkol/uyuşturucu maddeler kullanmamak olarak ifade edilmektedir. (Hacıoğlu, 2016). Hastanın inancına göre, alkol kullandığı için J.E. Budizm dininden çıkmış sayılmaktadır. Dolayısıyla kendisi de bundan pişmanlık duymaktadır. Böyle durumlarda sağlık profesyonellerinin bireyin inancı ile ilgili bir din mensubuyla görüşürülmesinin; hastanın manevi ihtiyaçlarını karşılayacağı ve iyileşmesinde etkili olacağı söylenebilir. Budizm'de yaşamın döngüsel olduğuna ve bireyin her zaman aynı biçimde olmadığı, pek çok doğumdan ve birçok ölümden geçtiğine inanılmaktadır. İnsanın yaşama biçimi, yaptığı işler (karma ilkesi), yeniden doğuşun doğasını ve kalitesini belirlemektedir (ElGindy, 2013; Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019). Ayrıca Budizm'de çok fazla tercih edilmese de ölü yakılma törenleri (kremasi) gerçekleştirilmektedir (Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019). Bu bağlamda sağlık profesyonelleri olarak, J.E.nin isteklerine saygı duymanın,



hasta için oldukça önem arz eden kültüre uygun bakım vermenin sağlık profesyonelleri tarafından göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

J.E.'nin vejeteryan olduğu görülmektedir. Hastanın beslenmesi ve diyet değerlendirmeleri açısından ilk adım, hastanın vejeteryan olup olmadığını, vejeteryen diyetini takip etmede ne kadar duyarlı olduğunu ve hastanın uyması gereken başka diyet kısıtlamaları olup olmadığını bulmaktır. Bu arada, vejeteryenlerde B12 vitamini eksikliği riski oluşabildiğinden hastaya bitkisel proteinlerin günlük alımını artırmasının faydalı olacağı özellikle anlatılmalıdır (Tung, 2010; ElGindy, 2013; Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019).

J.E. kendine bakım verecek olan hemşirenin kendisiyle aynı cinsiyetten olmasını istediğini belirtmiştir. Çünkü Budist inanışında hasta ile sağlık bakım profesyonellerinin aynı cinsiyetten olması istenmektedir. Hasta değerlendirmesi sırasında, hemşire Budist hastalarla ölüm deneyimiyle ilgili bireysel istekleri hakkında konuşabilir ve istenenleri kaydedebilir. Ölümüne yol açan ve ölüm tecrübesi sırasında istenen özel uygulamalar konusunda hastalar arasında büyük farklılıklar olabilir. Hastanın bir dini rehberi(lama) olup olmadığını sormak özellikle önemlidir. Rehberinin yaşadığı yer çok uzakta olabilir ve hasta mutlaka onunla görüşmek isteyebilir, çok uzak değilse ve ulaşılabiliriyorsa kişiyi bulup görüşme düzenleyebilmek en azından iletişim kurmasını sağlamak bakım sürecine katkı sağlayacaktır. Hasta, ait olduğu topluluktan hastalık süreci boyunca destek isteyebilir. Hastalara meditasyon yapma ve dua etme yeteneklerini sormak, bakım planlamasının etkinliğini belirlemeye yardımcı olacaktır. Gerektiğinde hastanın, ailesinin veya destek sağlayıcıların meditasyon ritüellerini uygulaması için sessiz ve elverişli bir ortamın sağlanması gerekir (Smith-Stoner, 2005; Chan vd., 2011; Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019).

J.E. odasında Buda heykelinin olduğunu, meditasyon yaptığını, tütsü yakmak istediğini fakat buna izin verilmediğini ve durumu anlayışla karşıladığını ifade etmiştir. Her hasta kendi inanışına uygun bazı ritüelleri yapmak, dua okumak ve odasında uğurlu olduğuna inandığı bazı şeyleri bulundurmak ister. Bu bağlamda, Budizmde hasta veya bakım verici olan hasta yakını, dini liderlerinin ve atalarının resimlerini, dua boncuklarını veya çiçeklerini yerleştirebilmesi için oda içerisinde küçük bir alan yaratmasına olanak tanınmalıdır. Hastanın rahatlaması için belirli duaları veya mantraları birçok kez sessizce tekrarlamayı içeren Chanting uygulaması yapmasına olanak sağlayan bir ses oynatıcısının hasta odasında bulundurulması gerekebilir (Smith-Stoner, 2005; Tanrıverdi ve Özsezer Kaymak, 2019).

Leininger'in Gündoğumu Modeli; bütüncül bakım yaklaşımı ile hastadan kapsamlı kültürel veri toplanması ve hemşirelik bakımının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda kullanılabilen ve yol göstericiliği olan etkin bir bakım bir modelidir. Gündoğumu Modeli'nin kolay ve uygulanabilir olması; hastanın kültürünü anlamada, değerlendirmede ve

hastaya bütüncül bakımın sağlanmasında etkili sonuç verdiği için farklı kültürden hastalara uygulandığında oldukça yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Leininger'ın Gündoğumu Modeli'ne göre, incelenen ve bakım verilen bu olguda da J.E.'nin kültürel anlaşılmaya ve kültürel bakıma ihtiyacı olduğu, bakım verenlerin ise J.E.'nin kültürünü kısmen dikkate aldığı görülmektedir.

Sonuç olarak; hemşirelerin bakım verdikleri bireylerin kültürel özelliklerini bakım planına dahil etmesi, kültürel olarak da yeterli ve kapsamlı bakım vermesi gerekir. Bu bağlamda Leininger tarafından geliştirilen, kültürel ve bütüncül bakım yaklaşımı ile hemşirelik bakımı sunan Gündoğumu Modeli'nin özellikle farklı kültürlerden gelen hastaların bakımında etkin olarak kullanılabilir uygun bir model olduğu söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Altıntaş, H., Adıgüzel, M. O., Yılmaz, S., Özbek, E., & Esen, F. B. (2011). Ankara'da bir huzurevinde kalan yaşlılar ile bir sağlık ocağına gelen yaşlıların mini mental test ile değerlendirilmesi. *Akademik Geriatri Dergisi*, (3), 138-149.
- Alzheimer's Disease International (2020). *Dementia statistics*. <https://www.alzint.org/about/dementia-facts-figures/dementia-statistics/>
- Başçı, B.A. (2018, Ekim 18-20). *Hemşirelerin değişik gruplara hizmet verirken din, kültür ve sağlık ilişkisini bilmelerinin önemi*. [Kongre sunumu]. Uluslararası 4. Adli Hemşirelik, 3. Adli Sosyal Hizmet, 2. Adli Gerontoloji Kongresi, Çorum, Türkiye. [http://cdn.hitit.edu.tr/ahashag/files/95601\\_1810201758722.pdf](http://cdn.hitit.edu.tr/ahashag/files/95601_1810201758722.pdf)
- Brooke, J., Cronin, C., Stiell, M., & Ojo, O. (2018). The intersection of culture in the provision of dementia care: A systematic review. *Journal of Clinical Nursing*, 27(17-18), 3241-3253. <https://doi.org/10.1111/jocn.13999>
- Burton, E. C., Gurevitz Stacy, A. (2010). *Religions and Autopsy*. <http://emedicine.medscape.com/article/1705993-overview>
- Chan, T. W., Poon, E., & Hegney, D. G. (2011). What nurses need to know about Buddhist perspectives of end-of-life care and dying. *Progress in Palliative care*, 19(2), 61-65. <https://doi.org/10.1179/1743291X10Y.0000000010>
- Chen, J., & Wang, Y. (2015). *Cultural competence experiences which Chinese nurses have in Finland*. [Bachelor's dissertation, Laurea University]. ProQuest dissertations& Theses Global.
- Cooper, C., Mukadam, N., Katona, C., Lyketsos, C. G., Blazer, D., Ames, D., ... & Livingston, G. (2013). Systematic review of the effectiveness of pharmacologic interventions to improve quality of life and well-being in people with dementia. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(2), 173-183. <https://doi.org/10.1017/S1041610211002614>
- Deng, J., Li, T., Wang, J., & Zhang, R. (2020). Optimistically accepting suffering boosts happiness: associations between Buddhism patience, selflessness, and subjective authentic-durable happiness. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 223-240. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00083-0>
- Douglass, C., Keddie, A., Brooker, D., & Surr, C. (2010). Cross-cultural comparison of the perceptions and experiences of dementia care mapping "mappers" in the United States and the United Kingdom. *Journal of Aging and Health*, 22(5), 567- 588. <https://doi.org/10.1177/0898264310362541>
- ElGindy G. (2013). *Understanding Buddhist patients' dietary needs*. <https://minoritynurse.com/understanding-buddhist-patients-dietary-needs/>
- Feyzioğlu, A. (2020). Demans kliniğinden takipli hastaların kesitsel bir analizi. *İstanbul Kanuni Sultan Süleyman Tıp Dergisi*, 12(3), 276-9. <https://doi.org/10.5222/iksstd.2020.90377>
- Gilliat-Ray, S. (2003). Nursing, professionalism, and spirituality. *Journal of Contemporary Religion*, 18(3), 335-349. <https://doi.org/10.1080/13537900310001601695>
- Gurvit, H., Emre, M., Tinaz, S., Bilgic, B., Hanagasi, H., Sahin, H., et al. (2008). The prevalence of dementia in an urban Turkish population. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias®*, 23(1), 67-76. <https://doi.org/10.1177/1533317507310570>
- Güven, M. (2012). Kültürün bir unsuru olarak din. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 933-948.
- Hacıoğlu, Y.Ö. (2016). *Dünya dinlerinden Budizm*. Festival yayıncılık.

- Hanssen, I., & Kuven, B. (2016). Moments of joy and delight: the meaning of traditional food in dementia care. *Journal of Clinical Nursing*, 25(5/6), 866-874. <https://doi.org/10.1111/jocn.13163>
- Keskinoglu, P., Giray, H., Pıçakçefe, M., Bilgic, N., & Ucku, R. (2006). The prevalence and risk factors of dementia in the elderly population in a low socio-economic region of Izmir, Turkey. *Archives of gerontology and geriatrics*, 43(1), 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2005.09.006>
- Kongsuwan, W., & Touhy, T. (2009). Promoting peaceful death for Thai Buddhists: Implications for holistic end-of-life care. *Holistic nursing practice*, 23(5), 289-296. <https://doi.org/10.1097/HNP.0b013e3181b66ce6>
- Leininger, M. (2002). Culture care theory: A major contribution to advance transcultural nursing knowledge and practices. *Journal of transcultural nursing*, 13(3), 189-192. <https://doi.org/10.1177/10459602013003005>
- Leininger, M. (2003). Founder's focus: transcultural nursing care makes a big outcome difference. *Journal of transcultural nursing*, 14(2), 157-157. <https://doi.org/10.1177/1043659602250650>
- Leininger, M., & McFarland M. R. (2002). *Transcultural nursing: Concepts, theories, research and practice*. McGraw Hill.
- Livingston, G., Kelly, L., Lewis-Holmes, E., Baio, G., Morris, S., Patel, N., ... & Cooper, C. (2014). Non-pharmacological interventions for agitation in dementia: systematic review of randomised controlled trials. *The British Journal of Psychiatry*, 205(6), 436-442. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.141119>
- Lundberg, P. C., & Rattanasuwan, O. (2007). Experiences of fatigue and self-management of Thai Buddhist cancer patients undergoing radiation therapy. *Cancer Nursing*, 30(2), 146-155. <https://doi.org/10.1097/01.NCC.0000265005.02559.43>
- O'Connor, D., Phinney, A., Smith, A., Small, J., Purves, B., Perry, J., et al. (2007). Personhood in dementia care. Developing a research agenda for broadening the vision. *Dementia*, 6(1), 121-142. <https://doi.org/10.1177/1471301207075648>
- OECD (2019). *Dementia, in Health at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Reijnders, J., van Heugten, C., & van Boxtel, M. (2013). Cognitive interventions in healthy older adults and people with mild cognitive impairment: A systematic review. *Ageing Research Reviews*, 12(1), 263-275. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2012.07.003>
- Riley, D. S., Barber, M. S., Kienle, G. S., Aronson, J. K., von Schoen-Angerer, T., Tugwell, P., ... & Gagnier, J. J. (2017). CARE guidelines for case reports: Explanation and elaboration document. *Journal of Clinical Epidemiology*, 89, 218-235. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.04.026>
- Seviğ, Ü., Özcan, A., & Tanrıverdi G. (2014). Kültürlerarası Hemşirelik Modelleri. Ü Seviğ, G Tanrıverdi (Eds.), *Kültürlerarası Hemşirelik* (ss.187-199). Akademi Basın.
- Smith-Stoner, M. (2003). How Buddhism influences pain control choices. *Nursing2020*, 33(4), 17.
- Smith-Stoner, M. (2005). End-of-life needs of patients who practice Tibetan Buddhism. *Journal of Hospice & Palliative Nursing*, 7(4), 228-233.
- Smith-Stoner, M. (2006). Caring for patients of diverse religious traditions: Considerations for Buddhist clients in home care. *Home Healthcare Now*, 24(7), 459-466.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2017). *Demans Bakım Modeli Raporu*. <https://ailevecalisma.gov.tr/media/9332/demans-bakim-modeli-proje-kitabi.pdf>
- Tanrıverdi, G. & Özsezer Kaymak, G. (2019). Budizm ve Hemşirelik Yaklaşımları. G Tanrıverdi (Ed.), *Farklı Dinler ve Hemşirelik Yaklaşımları* (ss.1-22). Nobel Yayın Dağıtım.

- Tanrıverdi, G. (2015). Hemşirelerin kültürel yeterli bakım için uygulama standartlarına yaklaşımları. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 31(3), 37-52.
- Tanrıverdi, G. (2016). *Hemşirelerde Kültürel Yeterliliği Geliştirme Yaklaşım ve Önerileri*. Hİ Ülker, MC Birkök (Eds.), Pozitif Matbaa.
- Tanrıverdi, G. (2017a). Hemşirelerde kültürel yeterliliği geliştirmeye yönelik yaklaşım ve öneriler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 25(3), 227-236. <https://doi.org/10.17672/fnjin.343261>
- Tanrıverdi, G. (2017b). Madeleine Leininger: Kültürel Bakımda Farklılıklar ve Benzerlikler Teorisi. A Karadağ, N Çalışkan, Z Göçmen Baykara (Eds.), *Hemşirelik Teorileri ve Modelleri* (ss.489-504). Akademi Basın.
- Tanrıverdi, G. (2017c). Etnik ve Kültürel Değerlendirme ve Klinik Karar Verme. F Eti Aslan (Ed.), *Sağlığın Değerlendirilmesi ve Klinik Karar Verme* (ss.3-16). Akademisyen Tıp Kitapevi.
- Tanrıverdi, G. (2019a). Din ve hemşirelik. G Tanrıverdi (Ed.), *Farklı Dinler ve Hemşirelik Yaklaşımları* (ss.1-22). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tanrıverdi, G. (2019b). Yaşam döngüsünde sağlığı geliştirmeye yönelik kültürel uygulamalar ve hemşirelik yaklaşımları. Z Bahar (Ed.), *Yaşam Döngüsünde Sağlığı Geliştirme: Hemşirelik Uygulamaları* (ss.71-7). Türkiye Klinikleri.
- Tanrıverdi, G. (2021). Dinlerarası Hemşirelik: Kavramsal bir çerçeve. *Journal of Human Sciences*, 182, 282-291. <https://doi.org/10.14687/jhs.v18i2.6187>
- Tung, W. C. (2010). Buddhist-based care: Implications for health care professionals. *Home Health Care Management & Practice*, 22(6), 450-452. <https://doi.org/10.1177/1084822310370835>
- Türkiye Psikiyatri Derneği (2014). *Dünya Alzheimer hastalığı günü dünyada en fazla Alzheimer hastalığı görülecek olan dört ülkeden biri Türkiye* [Basın açıklaması]. <http://www.psikiyatri.org.tr/basin/324/dunya-alzheimer-hastaligi-gunu>
- World Health Organization (WHO). (2021). *Dementia*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/dementia>
- Yelvington, D. (2013). *Bereaved parents' perceptions about their participation in an equine assisted grief-group experience* (Publication No. 3605799) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations& Theses Global.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Dementia is a disease whose prevalence is increasing with the aging population and increasing life expectancy globally. For treatment, care, intervention and support for individuals with dementia; It is necessary to provide holistic care that includes culture. The sociocultural factors that the individual is in need to cover a broad conceptualization of culture, including symbols, beliefs and traditions that affect group and individual behavior. Therefore, it is very important to understand these elements when supporting the personality of an individual with dementia. JE's belief, is one of the beliefs with a large number of members in the world. According to transcultural nursing care understanding; nurses should adapt their care interventions in accordance with the belief and culture of the patient they care for. In this case, which is examined in this context, nurses need to understand that the main purpose of the patient while giving care to the Buddhist patient is to restore the yin / yang balance of the body that has been disturbed by the disease. Due to this phenomenon, no research using Leininger's Sunrise Model was found in the national and international literature on Buddhist individuals with dementia. This case report uses Leininger's Sunrise Model as an example of using the cultural assessment of a Buddhist female patient with dementia.

### Method

The model of this research is a case report structured in a qualitative design. Data were collected with a semi-structured cultural care definition form that included questions describing the individual's descriptive characteristics, health status characteristics, and cultural care based on Leininger's Sunrise Model. The first part of the interview form was composed of questions including descriptive characteristics of the individual such as age, gender, marital status, educational status, medical diagnosis, and religious belief. In the second part, questions about the characteristics of the health status such as the date of hospitalization, the clinic and date of the patient's evaluation, drug therapy, body temperature, pulse, blood pressure and respiratory rate were included. Information on the cultural characteristics of the case examined was analyzed under 12 headings in Leininger's Sunrise Model. These factors in Leininger's Sunrise Model are individual's worldview, kinship and social factors, cultural values, beliefs and lifestyles, religious/spiritual/philosophical factors, technological factors, economic factors, political and legal factors, educational factors, language. and communication factors, emic and ethical care beliefs and practices, and general and special nursing care factors. The data of the case were written by a researcher. Written/verbal consent was obtained from the patient, and verbal consent was obtained from the patient's relative.

## Results

It was determined that the most important factors in the evaluation of J.E.'s cultural characteristics were religious/spiritual/philosophical factors and cultural values, beliefs and lifestyles. In the section of cultural values, beliefs and lifestyles, JE stated that respect in society is important and that elders, educated people and health personnel should be respected. She added that she would not seek help from anyone in case of illness, and that, according to Buddhist belief, accepting the suffering and suffering caused by illness increases her own peace of mind. On the part of religious/spiritual/philosophical factors, JE stated that she would like to receive professional nursing care as well as religious care for her recovery. She stated that the religious practices she could do in her room (having a Buddha statue in her room, singing Buddhist hymns, meditation) relaxed her and read the holy book of Buddhism every day.

## Discussion & Conclusion

Leininger's Sunrise Model is an effective care model that can be used and guided in the collection of comprehensive cultural data from the patient with a holistic care approach and the planning, implementation and evaluation of nursing care. The Sunrise Model is easy and applicable; It is thought to be very instructive when applied to patients from different cultures, as it gives effective results in understanding and evaluating the patient's culture and providing holistic care to the patient. In this case, which was examined and cared for according to Leininger's Sunrise Model, it is seen that J.E. needs cultural understanding and cultural care, while caregivers partially take J.E.'s culture into account. As a result; nurses should include the cultural characteristics of the individuals they care for in the care plan and provide culturally adequate and comprehensive care. In this context, it can be said that the Sunrise Model developed by Leininger, who offers nursing care with a cultural and holistic care approach, is a suitable model that can be used effectively in the care of patients from different cultures.



# Okul Öncesi Eğitim Alanında 2000-2021 Yılları Arasında Tamamlanmış Akran İlişkileri Konulu Tezlerin İncelenmesi

Examining Peer Relations Thesis Completed Between 2000-2021 in the Field of Preschool Education

Hülya GÜLAY OGELMAN<sup>[1]</sup> Hande GÜNGÖR<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 08 Ağustos 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 20 Ekim 2022

Araştırmanın amacı, Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konusunda hazırlanmış yüksek lisans ve doktora düzeyinde 63 tez oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Yüksek lisans düzeyinde ilk tezin 2009, doktora düzeyinde ise 2008 yılında tamamlandığı belirlenmiştir. Yüksek lisans ve doktora düzeylerinde en çok tercih edilen araştırma yaklaşımının nicel, en az tercih edilen araştırma yaklaşımının ise karma olduğu ortaya konulmuştur. Yüksek lisans tezlerinde nicel araştırma desenleri içerisinde en çok ilişkisel yönteminin, doktora tezlerinde ise tarama ve deneysel yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan durum çalışması, yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok tercih edilen yöntem olmuştur. Veri toplama zamanı açısından yüksek lisans ve doktora tezlerinde en sık kesitsel yöntemin tercih edildiği belirlenmiştir. Örneklem grubu açısından yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok okul öncesi dönem çocuğunun yer aldığı tezlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde konu açısından en sık özel gereksinimli çocukların akran ilişkileri ele alınmış iken doktora tezlerinde program geliştirme çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** akran ilişkileri, okul öncesi dönem, lisansüstü tezler

Received Date: 08 August 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 20 October 2022

The research seeks to examine the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey. The sample of the research consists of 63 master’s and doctoral theses on peer relations, completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education and registered in the The Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center. A qualitative method was employed in the study. The results demonstrated that the first master’s thesis was completed in 2009, and the first doctoral thesis was completed in 2008. Additionally, at the master’s and doctoral levels, quantitative research was found to be the most preferred research method, while mixed research methods were found to be the least preferred. Further, the relational method was found to be the most preferred among quantitative research design methods in master’s theses, and survey and experimental methods were preferred in doctoral theses. The results also revealed that qualitative case study methodology was the most preferred method in master’s and doctoral theses. In terms of data collection time, the cross-sectional method was most frequently preferred in master’s and doctoral theses. As to the sample group, it was seen that the theses on preschool children were the most preferred in master’s and doctoral theses. While peer relationships of children with special needs were the most frequently discussed topic in master’s theses, doctoral theses revolved around curriculum development.

**Keywords:** peer relationships, preschool period, postgraduate theses

**Atıf Cite** Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 658-680. <https://doi.org/10.47793/hp.1159015>

<sup>[1]</sup> Prof. Dr. | Sinop Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Temel Eğitim Bölümü | Sinop | Türkiye | ORCID: 0000-0002-4245-0208 | ogelman@sinop.edu.tr

<sup>[2]</sup> Dr. Öğr. Üyesi | Pamukkale Üniversitesi | Denizli Sağlık Hizmetleri MYO | Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri | Denizli | Türkiye | ORCID: 0000-0002-3016-1775

## GİRİŞ

G ünümüzde, küçük çocuklar okul öncesi eğitim sınıflarında eğitime başladıklarında, geniş bir sosyal ağın parçası olmakta ve akranlarıyla çok boyutlu ilişkiler kurmaktadır (Rubin, Bukowski ve Bowker 2015). Dolayısıyla okul öncesi eğitim denildiğinde akla ilk gelen kavramlardan biri sosyal çevredir (Hanish vd., 2022). Bu sosyal çevre içerisinde akran ilişkileri önem taşımaktadır. Akran ilişkileri, karşılıklılık, yakınlık, benzerlik, beklentiler, tercihler, iş birliği gibi farklı değişkenleri bir arada barındırır (Hartup ve Abecassis, 2002). Çocuklar akran ilişkilerinde gerek teke tek, gerekse küçük ve büyük gruplar içinde etkileşime girmektedir (Hartup, 1996). Bu durum, akran ilişkilerindeki etkileşim zenginliğini desteklemektedir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin kısa ve uzun süreli etkileri söz konusudur. Kısa süreli etkiler, çocukların akran etkileşimlerinin tüm gelişim alanlarına olumlu ya da olumsuz yansımaları şeklinde ifade edilebilir. Örnek olarak, akranlarıyla olumlu ilişkiler kuran çocuklar, oyun arkadaşı olarak tercih edilirler, sevilirler, sosyal açıdan kabul görürler, duygu düzenleme becerileri gibi tüm gelişim alanlarından çeşitli becerileri akranlarından öğrenme fırsatları bulurlar, öz düzenleme becerilerinde gelişme görülür, genel olarak okula uyum sağlayabildikleri için öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmaları da kolaylaşır (Halpern vd., 2015). Akranlarıyla olumsuz, çatışmaya dayalı ilişkiler geliştiren çocuklar, gruplardan dışlanabilir, diğer çocuklar tarafından seilmeyebilirler (Chen vd., 2011). Akranları tarafından sevilen çocuklar, işbirlikçi, uyumlu, mizah yönü güçlü, empatik, duyarlı olarak ifade edilmektedir (Ladd, 2009). Farina ve Belacci (2022), 3-6 yaş grubundan 202 çocuk ile yaptığı çalışmada, olumlu sosyal davranışların çocukların akran grubu içerisinde tercih olasılığını arttırdığını, düşmanca davranışların, duygusal becerilerdeki yetersizliğin ise akran tercihini, sosyal etkiyi azalttığını belirlemiştir. Aynı çalışmada, akranları tarafından tercih edilmeyen çocukların akran şiddetine maruz kalma olasılığının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Akranlarla yaşanacak olumlu deneyimler diğer eğitim kademelerindeki başarılı ilişkileri, okula uyumu beraberinde getirebileceği gibi olumsuz deneyimler akademik başarısızlık, yakın ilişkilerde sorun yaşama gibi uzun süreli olumsuz etkilere sahiptir (Kiuru vd., 2015; Wentzel, 2017). Çocukluktaki akran ilişkilerinin genç yetişkinlikteki uyumu etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Shin vd., 2016). Yaşamın ilk yılları, çocukların akran etkileşimlerindeki yeterliliklerini arttırmak için en uygun zaman dilimidir (Kalvin, Bierman ve Erath, 2015). Okul öncesi dönemde yüksek kalitedeki akran ilişkileri, tüm gelişim alanlarındaki ilerlemeyi beraberinde getirecektir (Hanish vd., 2022). Görüldüğü gibi küçük çocukların akranlarıyla ilişkileri gerek okul öncesi eğitimin kalitesi gerekse diğer gelişim dönemlerindeki ve eğitim kademelerindeki ilerlemeler açısından büyük önem taşıyan bir konudur.

Türkiye’de akran ilişkileri araştırmaları, özellikle son yirmi yılda önemli bir artış göstermiştir. Küçük çocukların akran ilişkilerini farklı değişkenler doğrultusunda inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Örnek olarak Özmen (2013), 5-6 yaş grubunda 450 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığını belirlemiştir. Can (2017), 5-6 yaş grubundan 172 çocuğun yer aldığı çalışmada, babaların çocuklarına karşı ilgi ve yakınlıkları ile çocukların akranlarına karşı saldırgan davranışlar sergileme durumları arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca babaların çocuklarının temel bakım sürecine katılımları ile çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları arasında ilişki olduğu ifade edilmiştir. Gürsoy Yılmaz’ın (2020) araştırmasında, saldırganlık davranışlarının oyun becerisi ile olumsuz yönde ilişkili olduğu, çocukların saldırganlık yönelimleri arttıkça oyun becerilerinin azaldığı belirlenmiştir. Fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, kendine yönelik saldırganlık ve eşyalara yönelik saldırganlık yönelimleri yüksek olan çocukların en çok savaş oyuncaklarını, en az ise sanatsal, sportif ve minyatür oyuncakları tercih ettikleri ifade edilmiştir. Yorgun Yaşar ve Özbey (2020) çalışmada, devlet koruması altındaki çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin aileleri ile yaşayan çocuklardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2016), beş yaş çocuklarıyla yaptıkları çalışmada, çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arttıkça akran şiddeti uygulama düzeylerinin de arttığını belirlemişlerdir. Akran şiddetini uygulamada erkekler, kızlardan daha yüksek puan almışlardır. Pektane Gülmez, Gültekin Akduman ve Gündüz (2019), 60-72 aylık çocuklar ve anneleriyle yaptıkları çalışmada, ilkökul mezunu annelerin çocuklarının zorba ve pasif zorba davranışlardan aldıkları puan ortalamalarının diğer eğitim seviyelerinden mezun annelerin çocuklarından daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Annelerin duygusal zekâ alt boyutlarından duyguları kullanım alt boyutundan aldıkları puan azaldıkça, çocuklarındaki zorba davranışlarının arttığı da belirlenmiştir. Türkiye’de akran ilişkileri ile ilgili yapılan çalışmalar gerek sayı gerekse değişken ve içerik olarak gittikçe daha çok çeşitlilik göstermektedir.

Yapılan alan yazın araştırmasında, Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini ele alan çalışmalarda artış olduğu belirlense de konu ile ilgili tezlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın konu ile ilgili sonraki çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Nitekim Türkiye’de küçük çocukların akran ilişkilerini temel alan tezlerin incelenmesi, konu ile ilgili eksiklikleri, var olan durumu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Konu ile ilgili sonraki çalışmalarda hangi değişkenlere, ölçme araçlarına, çalışma gruplarına, yöntemlerine yer verilmesinin ortaya konulması, çalışmalardaki çeşitliliği destekleyebilecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında

2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin türlerine ve yıllarına göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin tamamlandıkları üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
3. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımları nasıldır?
4. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımları nasıldır?
5. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?
6. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin veri toplama zamanlarına göre dağılımları nasıldır?
7. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin örneklem seçim yöntemine göre dağılımları nasıldır?
8. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin örneklem grubuna göre dağılımları nasıldır?
9. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin veri toplama araç türüne göre dağılımları nasıldır?
10. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin veri toplama araç sayısına göre dağılımları nasıldır?
11. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin konularına göre dağılımları nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi dönemde akran ilişkileri konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli özellikleri bakımından eğilimlerini ortaya koyabilmek üzere doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik

materyallerin analizi için izlenen bir dizi sistematik işlemler bütünüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Araştırmanın Örneklemi**

Araştırmanın örneklem seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde olasılığa bırakılmaksızın araştırma amacı doğrultusunda belirlenen örnekleme çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada yer alacak çalışmalar araştırmanın problem durumuna uygun olarak örneklem grubu (okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönem çocukları, okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi dönem çocuklarının aileleri vb.), araştırma konusu (akran ilişkileri) ve araştırmanın tamamlandığı yıl dikkate alınarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konusunda hazırlanmış yüksek lisans ve doktora düzeyinde 63 tez oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) akran, akran ilişkileri, çocuk-çocuk, akran ilişkisi anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken tarih aralığı 2000-2021 olarak seçilmiştir. Tarama için belirlenen anahtar kelimelerle ilgili akran ilişkileri ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren okul öncesi eğitim doktoralı 3 uzmandan görüş alınmıştır. Konuya uygun olarak belirlenen tezler araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Farklı anahtar kelimeler ile iki ya da daha fazla kez karşılaşılan aynı tezler ilk aranan kelimedeki kullanılan veri olarak değerlendirilmiştir. Veriler 5 Mart 2022- 5 Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma amaçlarına göre elde edilen verilerin analizi betimsel analiz ile yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Excel programından faydalanılmıştır. Öncelikle temalar belirlenmiştir. Temalar belirlenirken, alan yazındaki tez incelemesine dayalı derleme makalelerden de yararlanılmıştır. Temalar, gerek konu ile ilgili makaleler gerekse araştırmacıların görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında okul öncesi dönemde akran ilişkileri konulu tezlerin ele alındığı temalar; tezin türü, tamamlandığı yıl, üniversiteler, anahtar kelimeler, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, veri toplama zamanı, örneklem seçim yöntemi, örneklem grubu, veri toplama aracı türü, veri toplama aracı sayısı, tezlerin konuları olarak belirlenmiştir. Tezler, belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilmiş, bulgular frekans ve yüzde değerleri verilerek sunulmuştur.

### Etik Onay

Gerçekleştirilen araştırma, etik onay istenilen (anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar, insan ve hayvanların deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar) araştırmalar kapsamında yer almadığı için etik onay izni bulunmamaktadır. Bununla birlikte araştırma, tüm etik ilkelere uygun olacak şekilde hazırlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

**Tablo 1**

*Tezlerin türlere ve yıllara göre dağılımı*

Yıl	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
2000	0	0.0	0	0.0
2001	0	0.0	0	0.0
2002	0	0.0	0	0.0
2003	0	0.0	0	0.0
2004	0	0.0	0	0.0
2005	0	0.0	0	0.0
2006	0	0.0	0	0.0
2007	0	0.0	0	0.0
2008	0	0.0	2	22.2
2009	1	1.9	0	0.0
2010	2	3.7	0	0.0
2011	1	1.9	0	0.0
2012	4	7.4	0	0.0
2013	1	1.9	1	11.1
2014	2	3.7	0	0.0
2015	3	5.6	1	11.1
2016	5	9.3	1	11.1
2017	7	13.0	0	0.0
2018	4	7.4	0	0.0

2019	13	24.1	1	11.1
2020	5	9.3	3	33.3
2021	6	11.1	0	0.0
<b>Toplam</b>	<b>54</b>	<b>100.0</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi dönemde akran ilişkileri konulu tezlerin ilk kez 2008 yılında doktora düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Yüksek lisans düzeyindeki ilk tezin 2009'da gerçekleştirildiği görülmektedir. Tablo 1'e göre yüksek lisans düzeyindeki ilişkileri konulu tezlerin doktora tezlerinden daha çok sayıda olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 2**

*Tezlerin üniversitelere göre dağılımı*

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Aksaray Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Anadolu Üniversitesi	2	3.7	0	0.0
Ankara Üniversitesi	1	1.9	1	11.1
Atatürk Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Beykent Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Çağ Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Çukurova Üniversitesi	4	7.4	2	22.2
Ege Üniversitesi	3	5.6	0	0.0
Gazi Üniversitesi	11	20.4	2	22.2
Gaziantep Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Hacettepe Üniversitesi	0	0.0	1	11.1
İnönü Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
İstanbul Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
İstanbul Aydın Üniversitesi	5	9.3	0	0.0
Karabük Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Kastamonu Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Maltepe Üniversitesi	1	1.9	0	0.0



Marmara Üniversitesi	1	1.9	1	11.1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	2	3.7	1	11.1
Okan Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Pamukkale Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Selçuk Üniversitesi	6	11.1	1	11.1
Toros Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Trakya Üniversitesi	1	1.9	0	0.0
Üsküdar Üniversitesi	2	3.7	0	0.0
<b>Toplam</b>	<b>54</b>	<b>100.0</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2’de okul öncesi dönem akran ilişkileri konulu tezlerin 28 üniversitede gerçekleştirildiği görülmektedir. Konu ile ilgili en fazla tez çalışmasının yürütüldüğü üniversiteler sırası ile Gazi (n=13), Selçuk (n=7) ve İstanbul Aydın Üniversiteleridir (n=5). Yüksek lisans düzeyinde ilk üç sırada, Gazi (n=11), Selçuk (n=6) ve İstanbul Aydın Üniversiteleri (n=5); doktora düzeyinde ilk üç sırada Gazi (n=2) ve Çukurova (n=2) Üniversiteleri, ikinci sırada ise Ankara (n=1), Hacettepe (n=1), Marmara (n=1), Orta Doğu Teknik (n=1) ve Selçuk (n=1) Üniversiteleri yer almaktadır. Ankara (n=2), Çukurova (n=6), Gazi (n=13), Marmara (n=2), Orta Doğu Teknik (n=3) ve Selçuk (n=7) Üniversitelerinde konu ile ilgili hem yüksek lisans hem de doktora düzeylerinde tezler yürütülmüştür.

**Tablo 3**

*Tezlerin taramada kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımı*

Anahtar Kelimeler	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Akran	19	35.2	4	44.4
Akran İlişkileri	32	59.2	5	55.6
Akran İlişkisi	3	5.6	0	0.0
Çocuk-Çocuk	0	0.0	0	0.0
<b>Toplam</b>	<b>54</b>	<b>100.0</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3'de konu ile ilgili en çok teze akran ilişkileri anahtar kelimesi ile ulaşıldığı (n=37) görülmektedir. Aynı tabloda çocuk-çocuk anahtar kelimesi ile gerçekleştirilmiş tez çalışması bulunmamaktadır.

**Tablo 4**

*Tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımı*

Araştırma Yaklaşımı	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Nicel	45	83.3	5	55.6
Nitel	6	11.1	3	33.3
Karma	3	5.6	1	11.1
<b>Toplam</b>	<b>54</b>	<b>100.00</b>	<b>9</b>	<b>100.00</b>

Tablo 4'e göre konu ile ilgili yüksek lisans (n=45) ve doktora düzeylerinde (n=5) en fazla nicel araştırma yaklaşımın tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca karma araştırma yönteminin (n=4) kullanıldığı tez çalışmalarının diğer araştırma yaklaşımlarına göre daha az tercih edildiği söylenebilir.

**Tablo 5**

*Tezlerin araştırma desenine göre dağılımı*

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans	Doktora
	n (%)	n(%)
<b>Nicel Araştırma Desenleri</b>		
Tarama	13 (28.9)	2 (40.0)
İlişkisel	28 (62.2)	1(20.0)
Nedensel Karşılaştırma	2 (4.4)	0 (0.0)
Deneysel	2 (4.4)	2 (40.0)
Tek denekli araştırma	0 (0.0)	0 (0.0)
Meta analiz	0 (0.0)	0 (0.0)
<b>Toplam</b>	<b>45 (100.0)</b>	<b>5 (100.0)</b>
<b>Nitel Araştırma Desenleri</b>	n (%)	n (%)
Etnografik yaklaşım	1 (16.6)	0 (0.0)
Tarihsel Araştırma	0 (0.0)	0 (0.0)

Eylem Araştırması	0 (0.0)	0 (0.0)
Olgubilim	0 (0.0)	0 (0.0)
Durum Çalışması	4 (66.7)	3 (100.0)
Kuram Oluşturma	0 (0.0)	0 (0.0)
Fenomenolojik	1 (16.6)	0 (0.0)
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>3 (100.0)</b>
<b>Karma Araştırma Desenleri</b>	<b>n (%)</b>	<b>n (%)</b>
Yakınsayan	0 (0.0)	0 (0.0)
Açımlayıcı sıralı	0 (0.0)	0 (0.0)
Keşfedici Sıralı	0 (0.0)	1 (100.0)
Dönüştürücü, içi içe ya da çok aşamalı	0 (0.0)	0 (0.0)
Belirtilmemiş	3 (100.0)	0 (0.0)
<b>Toplam</b>	<b>3 (100.0)</b>	<b>1 (100.0)</b>

Tablo 5 incelendiğinde, nicel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerinde en fazla ilişkisel (n=28) araştırma deseninin tercih edildiği görülmektedir. Nicel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen doktora tezlerinde en fazla tarama (n=2) ve deneysel desen (n=2) kullanılmıştır. Meta analiz ve tek denekli araştırma desenlerinde hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezine, nedensel karşılaştırma deseninde doktora tezine rastlanılmamıştır.

Tablo 5'te nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen yüksek lisans (n=4) ve doktora tezlerinde (n=3) en çok kullanılan desenin durum çalışması olduğu belirlenmiştir. Tarihsel araştırma, eylem araştırması, olgubilim, kuram oluşturma desenleri iki tez türünde de tercih edilmemiştir. Bununla birlikte etnografik ve fenomenolojik yaklaşıma göre hazırlanmış doktora tezi bulunmamaktadır.

Tablo 5'e göre doktora tezlerinde karma araştırma desenlerinden sadece keşfedici sıralı araştırma (n=1) deseninden yararlanıldığı belirlenmiştir. Karma araştırma deseninde hazırlanmış üç yüksek lisans tezinde araştırma deseninin belirtilmediği görülmektedir. Aynı tabloda, yakınsayan, açımlayıcı sıralı, dönüştürücü, içi içe ya da çok aşamalı araştırma desenlerinin iki tez türünde de tercih edilmediği görülmektedir.

## Tablo 6

Tezlerin veri toplama zamanlarına göre dağılımı

Veri Toplama Zamanları	Yüksek Lisans	Doktora
------------------------	---------------	---------

	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Boylamsal	2	4.4	0	0.0	0	0.0	2	40.0	1	33.6	1	100.0
Kesitsel	43	95.6	6	100.0	3	100.0	3	60.0	2	66.4	0	0.0
<b>Toplam</b>	45	100.0	6	100.0	3	100.0	5	100.0	3	100.0	1	100.0

Tablo 6 incelendiğinde akran ilişkilerinin konu alındığı yüksek lisans tezlerinde boylamsal çalışmaların (n=2) az sayıda yer aldığı anlaşılmaktadır. Veri toplama zamanlarına göre yüksek lisans (n=52) ve doktora tezlerinde (n=5) en fazla kesitsel çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

**Tablo 7**

*Tezlerin örneklem seçim yöntemine göre dağılımı*

Örneklem seçim yöntemi		Yüksek Lisans						Doktora					
		Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Seçkisiz Örneklem Yöntemi	Basit seçkisiz	17	37.8	0	0.0	1	33.3	2	40.0	0	0.0	0	0.0
	Tabakalı örneklem	2	4.4	0	0.0	0	0.0	1	20.0	0	0.0	0	0.0
	Belirtilmemiş	2	4.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Seçkisiz Olmayan Örneklem Yöntemi	Sistemik örneklem	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Amaçsal örneklem	2	4.4	3	50.0	0	0.0	0	0.0	2	66.7	1	100.0
	Uygun/kazara örneklem	7	15.6	1	16.7	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0
Evreni Bilinmeyen örneklem		1	2.2	0	0.0	1	33.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Kotalı örneklem		1	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Oransız küme örneklem		1	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Belirtilmemiş		12	26.8	2	33.3	1	33.3	2	40.0	0	0.0	0	0.0
<b>Toplam</b>		45	100.0	6	100.0	3	100.0	5	100.0	3	100.0	1	100.0

Tablo 7’de yüksek lisans (n=18) ve doktora (n=2) tezlerinde örneklem seçim yöntemi olarak en fazla seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme (n=18) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Aynı tabloda, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden yüksek lisans tezlerinde en fazla uygun/kazara örnekleme yöntemi (n=8), doktora tezlerinde en fazla amaçsal örnekleme (n=3) yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Sistematiik örnekleme yöntemi, iki tez grubu tarafından tercih edilmemiştir. On beş yüksek lisans ve 2 doktora tezinde örneklem seçim yöntemi belirtilmemiştir.

**Tablo 8***Tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı*

Örneklem Grubu	Yüksek Lisans						Doktora					
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Çocuk	30	66.7	1	16.7	1	33.3	4	80.0	0	0.0	1	100.0
Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ve aileleri ile kalan çocuklar	2	4.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Çocuk ve baba	1	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Çocuk ve ebeveyn	3	6.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Çocuk ve öğretmen	3	6.7	0	0.0	1	33.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Çocuk ve özel gereksinimli çocuk	1	2.2	1	16.7	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0
Çocuk, anne ve öğretmen	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	20.0		0.0	0	0.0
Çocuk, ebeveyn ve öğretmen	1	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0
Çocuk, öğretmen, stajyer ve okul personeli	0	0.0	1	16.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Çocuk, özel gereksinimli çocuk ve öğretmen	0	0.0	1	16.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Çocuk, özel gereksinimli çocuk, öğretmen ve ebeveyn	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul öğretmenleri	2	4.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Öğretmen	2	4.4	2	33.4	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100.0</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>5</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>1</b>	<b>100.0</b>

Tablo 8'e göre yüksek lisans tezlerinin örneklem grubunda en çok normal gelişim gösteren çocuklar (n=32), öğretmen (n=4), çocuk ve öğretmen (n=4), çocuk ve ebeveyn (n=3) katılımcılarının yer aldığı söylenebilir. Tablo 8'de doktora tezlerinin örneklem grubunda, normal gelişim gösteren çocukların yer aldığı ifade edilebilir (n=5).

**Tablo 9**

*Tezlerin veri toplama araç türüne göre dağılımı*

Veri Toplama Araç Türü	Yüksek Lisans						Doktora					
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ölçek	44	75.9	0	0.0	3	50.0	5	62.5	1	10.0	0	0.0
Görüşme	3	5.2	6	50.0	0	0.0	2	25.0	3	30.0	1	33.3
Gözlem	1	1.7	3	25.0	1	16.7	0	0.0	3	30.0	1	33.3
Dokuman Analizi	0	0.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	1	10.0	0	0.0
Resim Tekniği	0	0.0	1	8.3	1	16.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Form	5	8.6	0	0.0	1	16.7	0	0.0	0	0.0	1	33.3
Test	5	8.6	0	0.0	0	0.0	1	12.5	1	10.0	0	0.0
Günlük	0	0.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	1	10.0	0	0.0
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>100.0</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>

Tablo 9'da tezlerde sekiz farklı veri toplama araç türü kullanıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde en çok kullanılan ilk 3 sıradaki veri toplama araçları, ölçek (n=47), görüşme (n=9) ve formdur (n=6). Doktora tezlerinde en çok kullanılan ilk 3 sıradaki veri toplama araçları, ölçek (n=6), görüşme (n=6) ve gözlemdir (n=4).

**Tablo 10**

*Tezlerin veri toplama aracı sayısına göre dağılımı*

Veri Toplama Aracı Sayısı	Yüksek Lisans						Doktora					
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	4	8.9	2	33.3	0	0.0	1	20.0	0	0.0	0	0.0
2	24	53.3	2	33.3	2	66.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0
3	14	31.1	1	16.7	1	33.3	2	40.0	1	33.3	1	100.0
4	0	0.0	1	16.7	0	0.0	2	40.0	0	0.0	0	0.0
5	3	6.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0
6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100.0</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>5</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>1</b>	<b>100.0</b>

Tablo 10'da tezlerdeki veri toplama aracı sayısının en fazla altı olduğu ve altı ölçme aracının bir doktora tezinde tercih edildiği görülmektedir. Aynı tabloda, yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunda iki (n=28) ve üç veri toplama aracının (n=16), doktora tezlerinde üç (n=4) ve dört (n=2) veri toplama aracının daha çok tercih edildiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 11**

*Tezlerin konularına göre dağılımı*

Konular	Yüksek Lisans n (%)	Doktora n (%)
1 Akran ilişkileri ve akran tepki tercihlerinin programa göre karşılaştırılması	1 (1.9)	0 (0.0)
2 Akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri	1 (1.9)	0 (0.0)
3 Akran oyun davranışları ve sosyal beceriler	1 (1.9)	0 (0.0)
4 Akran tercih edilme durumu-mizaç ve sosyal yetkinlik	1 (1.9)	0 (0.0)
5 Akran zorbalığı	4 (7.4)	0 (0.0)
6 Anne babaların duygusal sosyalleştirme davranışlarına göre akran ilişkileri	1 (1.9)	0 (0.0)
7 Baba katılım boyutlarına göre akran ilişkileri	1 (1.9)	0 (0.0)
8 Bağlanma türleri ve akran ilişkileri	2 (3.7)	1 (11.1)
9 Çocukların değer düzeyleri ve akran oyun davranışları arasındaki ilişki	1 (1.9)	0 (0.0)
10 Demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, kurum tipi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, doğum sırası)	1 (1.9)	0 (0.0)
11 Duygusal beceriler ve akran ilişkileri	4 (7.4)	0 (0.0)
12 Ebeveyn tutumu ve akran ilişkileri	2 (3.7)	0 (0.0)
13 Empatik bakış açısı alma becerileri, öğretmenleriyle kurdukları ilişki biçimleri ve akran tercih edilme	1 (1.9)	0 (0.0)
14 Etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri	1 (1.9)	0 (0.0)
15 İlkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ve akran ilişkileri	1 (1.9)	0 (0.0)
16 İşitsel muhakeme ve işlem becerileri, akran ilişkileri	1 (1.9)	0 (0.0)
17 Kurum kalitesine göre akran etkileşimleri	1 (1.9)	0 (0.0)
18 Mizaç ve akran ilişkileri	1 (1.9)	0 (0.0)
19 Okul, sınıf ve akran kültürünün betimlenmesi	1 (1.9)	0 (0.0)
20 Oyun davranışları ve akran ilişkileri	1 (1.9)	0 (0.0)
21 Öğretmen tutumları	3 (5.6)	0 (0.0)
22 Öğretmenlerin çocukların oyun zamanları hakkındaki inançları ve akran etkileşimleri	1 (1.9)	0 (0.0)
23 Öğretmenlerinin akran ilişkilerini değerlendirmede kullandıkları stratejiler	0 (0.0)	1 (11.1)
24 Ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama	2 (3.7)	1 (11.1)
25 Öz düzenleme becerileri ve akran ilişkileri	2 (3.7)	0 (0.0)



26	Özel gereksinimli çocuklar/Kaynaştırma grubunda akran ilişkileri	6 (11.1)	1 (11.1)
27	Program geliştirme	0 (0.0)	3 (33.3)
28	Psikolojik sağlamlık ile akran zorbalığı	1 (1.9)	0 (0.0)
29	Resim ile akran ilişkileri	2 (3.7)	0 (0.0)
30	Risk altındaki çocuklarda akran ilişkileri	3 (5.6)	1 (11.1)
31	Sosyal beceri ve akran ilişkileri	2 (3.7)	0 (0.0)
32	Sosyal beceri, okula uyum, sosyal konum ve akran ilişkileri	1 (1.9)	0 (0.0)
33	Sosyal problem çözme ve akran ilişkileri	2 (3.7)	0 (0.0)
34	Sosyal yeterlik alanları, akran sosyal statüleri, sosyal bilgi işleme süreci	0 (0.0)	1 (11.1)
35	Zihin kuramı ve akran ilişkileri	1 (1.9)	0 (0.0)
<b>Toplam</b>		54 (100.0)	9 (100.0)

Tablo 11’de akran ilişkilerinin yüksek lisans ve doktora düzeyinde 35 farklı tema ile çalışıldığı görülmektedir. Aynı tabloda, yüksek lisans tezlerinin 32, doktora tezlerinin 7 farklı temada gerçekleştiği belirlenmiştir. Yüksek lisans tezleri içerisinde akran ilişkilerinin en çok çalışıldığı tema, özel gereksinimli çocuklar/kaynaştırma grubunda akran ilişkileri olarak belirlenmiştir (n=6). Yüksek lisans tezleri içerisinde akran zorbalığı (n=4), duygusal beceriler ve akran ilişkileri (n=4) ikinci sırada; risk altındaki çocuklarda akran ilişkileri (n=3) ve öğretmen tutumları (n=3) üçüncü sırada yer almaktadır. Yüksek lisans tezleri arasında konu ile ilgili öğretmenlerinin akran ilişkilerini değerlendirmede kullandıkları stratejiler, program geliştirme ve sosyal yeterlik alanları, akran sosyal statüleri, sosyal bilgi işleme süreci temalarında tezlerin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte doktora tezlerinde akran ilişkilerine yönelik en çok program geliştirme (n=3) konusu yer almaktadır. Tablo 11’e göre doktora tezlerinde çalışılan konular, bağlanma türleri ve akran ilişkileri (n=1), öğretmenlerin akran ilişkilerini değerlendirmede kullandıkları stratejiler (n=1), ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama (n=1), özel gereksinimli çocuklar/kaynaştırma grubunda akran ilişkileri (n=1), risk altındaki çocuklarda akran ilişkileri (n=1), sosyal yeterlik alanları, akran sosyal statüleri, sosyal bilgi işleme sürecidir (n=1).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına bakıldığında, 21 yıllık süre içerisinde okul öncesi dönemde akran ilişkileri konusu ile ilgili yüksek lisans ve doktora düzeylerinde 63 tez hazırlandığı ortaya konulmuştur. Belirlenen sürede ilk sekiz yıl boyunca (2000-2007 yılları arasında) okul öncesi dönemde akran ilişkileri ile ilgili herhangi bir tezin hazırlanmadığı ortaya konulmuştur. Yüksek

lisans düzeyinde ilk tezin 2009, doktora düzeyinde ise 2008 yılında tamamlandığı belirlenmiştir. Bu açıdan konu ile ilgili ilk olarak bir doktora tezinin hazırlanmış olmasına karşılık yüksek lisans düzeyinde çalışmaların sayıca üstünlüğü dikkat çekmektedir. Bu durum, yüksek lisans programlarının doktora programlarına sayıca üstünlüğü ile açıklanabilir. Ayrıca yüksek lisans programlarına doktora göre daha çok sayıda öğrenci alınmaktadır. Ayrıca son yıllarda konu ile ilgili yüksek lisans tezlerinde artış olduğu, en çok yüksek lisans tezinin 2019, en çok doktora tezinin ise 2020 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde 2016-2019 arasında diğer yıllara göre önemli düzeyde artış olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yurt dışındaki tezlerin 1990'lara dayandığı görülmektedir. Örnek olarak, Lu (1997) doktora tezinde nitel ve gözleme dayalı yöntemlerle kız ve erkek çocuklarının serbest oyunlar sırasında yaşadıkları akran fikir ayrılıklarını incelemiştir. Bulgulara göre nesne kontrolü, yer kontrolü, saldırgan davranış, görüş, kural ihlali, oyun, gruptan ya da arkadaşlıktan dışlama konularında fikir ayrılıkları yaşanmaktadır. Çalışma grubundaki çocuklar, kazan/kaybet, kazan/kazan, belirsiz ve kaybet/kaybet kategorileri ile fikir ayrılıklarını çözümlenmektedirler. Gülay Ogelman (2018) okul öncesi dönemde akran ilişkileri konusundaki çalışmalarını tarihçesinde, Dünya genelinde ilk nesil araştırmaları olarak 1920'lerden itibaren araştırmaların başladığını ifade etmiştir. 1920'lerden itibaren gelişim kuramcıları (Freud, Piaget, Erikson, Mead) sosyal grupların bireylerin gelişimi üzerindeki etkilerini ifade ederek, çocukluğa ve yaşamın ilk yıllarına vurgular yapmışlardır. Psikoloji alanındaki bu gelişmeler, 1930'larda başlanan akran ilişkileri araştırmalarına öncülük etmiştir. 1930'lardan 2. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar olan bu dönemdeki akran ilişkileri çalışmaları ilk nesil araştırmalarını oluşturmaktadır. Bu dönemde sosyal bilimciler, yapılandırılmış gözlemlerle çocukların akran gruplarının yapısını ve akran gruplarındaki pozisyonlara göre çocukların özelliklerini incelemişlerdir (Gülay Ogelman, 2018, s. 3). Görüldüğü gibi Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini ele alan tezlerin tarihçesi 2008'e dayanırken, uluslararası düzeydeki tezlerde tarihler daha eskilere gidebilmektedir. Bu durum, akran ilişkilerine yönelik ölçme araçlarının da azlığı ile açıklanabilir (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2020). Ölçme araçlarının azlığı, tezlerin çeşitlendirilmesine olumsuz yönde katkı sağlamış olabilir. Gerek uyarılma gerekse geliştirme olarak ölçme araçlarının sayıca artması, konu ile ilgili araştırmaların artmasına destek olabilmektedir. Bu bağlamda, küçük çocukların akran ilişkilerini ele alan yüksek lisans ve doktora düzeylerinde tezlerin sayıca arttırılması önem taşımaktadır.

Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği bölümü bulunan 68 devlet, 13 vakıf, çocuk gelişimi bölümü lisans programı bulunan 21 devlet, 12 vakıf üniversitesi bulunmaktadır (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20062>). Çalışmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, çoğunluğu devlet üniversitesi olmak üzere 28 üniversitede okul öncesi dönemde akran ilişkileri konulu tezlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumun, akran ilişkileri konu uzmanlığına sahip öğretim üyelerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Akran

ilişkilerine yönelik konu uzmanlığının artması ile birlikte konu ile ilgili tezlerde de artış olabileceği düşünülebilir. Konu ile ilgili en çok yüksek lisans tezinin Gazi Üniversitesi, en çok doktora tezinin Çukurova ve Gazi Üniversitelerinde tamamlandığı belirlenmiştir. Bu noktada konu ile ilgili tezlerin çoğunlukla büyük şehirlerdeki devlet üniversitelerinde tamamlandığı söylenebilir. Bulgular doğrultusunda okul öncesi dönemde akran ilişkilerini ele alan tezlerin daha çok sayıda üniversitede gerçekleştirilmesinin, il olarak da farklılığı beraberinde getirebileceği söylenebilir.

Yüksek lisans düzeyinde 3 anahtar kelime, doktora düzeyinde ise 2 anahtar kelime tercihi olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans ve doktora düzeylerinde en çok yararlanılan araştırma yaklaşımının nicel, en az yararlanılan araştırma yaklaşımının ise karma olduğu ortaya konulmuştur. Yüksek lisans tezlerinde nicel araştırma desenleri içerisinde en çok ilişkisel yöntemin, doktora tezlerinde ise tarama ve deneysel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan durum çalışması, yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok yararlanılan yöntem olmuştur. Karma araştırma deseninin tercih edildiği yüksek lisans tezlerinde araştırma yönteminin belirtilmediği, doktora tezinde ise keşfedici sıralı yöntemin tercih edildiği belirlenmiştir. Veri toplama zamanı açısından yüksek lisans ve doktora tezlerinde en sık kesitsel yöntemden yararlanıldığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde boylamsal çalışmalara oldukça az düzeyde yer verildiği ortaya konulmuştur.

Örneklem grubu açısından yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok okul öncesi dönem çocuğunun yer aldığı tezlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, akran ilişkilerinin doğası gereği, çocukları temel alan yaklaşımın benimsenmesi ile açıklanabilir. Ancak akran ilişkileri, öğretmenlerle ve ailelerle ilgili çok çeşitli faktörlerden etkilenmediği (Ural, Gülümser Gültekin ve Şepitci Sarıbaş 2022) için konunun geniş bir sosyal ağ içerisinde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Yüksek lisans tezlerinde çocuk-anne-öğretmen örneklem grubunun yer aldığı bir teze rastlanılmamıştır. Ayrıca iki gruptaki tezlerde, çoğunluk yüksek lisans tezlerinde olmak üzere örneklem seçim yöntemi belirtilmemiş çalışmaların olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde veri toplama aracı olarak en çok ölçeğin, doktora tezlerinde ise ölçek ve görüşmenin yer aldığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde en sık 2, doktora tezlerinde ise en sık 3 ölçek aracının kullanıldığı görülmektedir.

Yüksek lisans tezlerinde konu açısından en sık özel gereksinimli çocukların akran ilişkileri ele alınmış iken doktora tezlerinde program geliştirme çalışılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde 32 konu başlığı, doktora tezlerinde ise 7 konu başlığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin sayı açısından üstünlüğü, konu çeşitliliğine de yansımıştır. Akran ilişkileri tezlerinde genel olarak sosyal ve duygusal gelişimle ilgili değişkenlerin seçildiği, bilişsel, dilsel ve fiziksel gelişimle ilgili değişkenlerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Genel olarak okul öncesi dönemde akran ilişkileri tezlerinin sayısının artması, üniversite, araştırma deseni, değişken sayısı, veri toplama aracı sayısı, türü, örneklem grubu açısından çeşitliliğinin artırılması önem taşımaktadır. Böylece küçük çocukların akran ilişkilerinin daha çok ve çeşitlilik gösteren tez sayesinde ele alınması sağlanabilir. Gülay Ogelman (2014) tarafından 2000-2013 yılları arasında hazırlanan okul öncesi dönemde sosyal beceriler konulu tezlerin incelendiği çalışmanın bulguları bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Gülay Ogelman (2014), ele aldığı tezlerin sonucunda deneysel ve boylamsal yöntemde, 3-4 yaşı kapsayan sosyal beceri tezlerinin yapılmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Gülay Ogelman ve Güngör (2015) tarafından Türkiye'deki okul öncesi dönemde çevre eğitimi konulu çalışmalarının incelendiği araştırmanın sonucunda, özellikle doktora olmak üzere tez ve makale çalışmalarının artırılması gerekliliği belirtilmiştir. Başaran ve Belgin Aksoy'un (2020), 2014-2018 yılları arasında belirli veri tabanlarındaki okul öncesi dönemde okul hazır bulunuşluğu konulu 58 araştırma makalesini inceledikleri çalışmada, deneysel ve boylamsal çalışmaların artırılmasını, tek bir gelişim alanı yerine bütünsel gelişimi hedefleyen planlamaların yapılmasını önerilmiştir. Görüldüğü gibi okul öncesi dönemde çeşitli konulara ilişkin derleme çalışmalarıyla bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Buradan yola çıkarak okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili çalışmalarda yöntem, konu, ölçme aracı çeşitliliğine gidilmesine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bertan ve meslektaşları (2009), gelişimi etkileyen faktörler ve sonuçlarını konu alan çalışmaların artması sonucunda toplumun bilinç düzeyinde de artış olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, akran ilişkileri ile ilgili tezler çeşitlendiği takdirde konunun daha detaylı incelenmesi sağlanabilecektir.

Bulgular doğrultusunda, okul öncesi dönemde akran ilişkileri konusu ile ilgili özellikle doktora düzeyinde tezlerin artırılması önerilebilir. Konu ile ilgili tezlerdeki anahtar kelime çeşitliliği artırılabilir. Konu ile ilgili karma ve nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı tezlerin çeşitlendirilmesi önem taşımaktadır. Nicel, nitel ve karma araştırma desenlerinde, araştırma yöntemleri açısından çeşitliliğin sağlanması önerilebilir. Özellikle yüksek lisans düzeyinde akran ilişkilerine yönelik ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları artırılmalıdır. Boylamsal çalışmaların yüksek lisans ve doktora düzeylerinde artırılmasının önem taşımaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden meta analiz, tek desenli araştırma, nitel araştırma desenlerinden tarihi araştırma, eylem araştırması, olgu bilim ve kuram oluşturma yöntemleriyle planlanan tezler gerçekleştirilebilir. Karma desenli tezler başta olmak üzere tezlerde araştırma deseninin, örneklem seçim yönteminin doğru ve detaylı olarak tanımlanması gereklidir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yanı sıra öğretmenlerin, anne-babaların, kardeşlerin yer aldığı yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısı artırılabilir. Ayrıca risk altındaki çocukların akran ilişkilerine yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerinin artması farklı kesimlere ulaşılmasını

destekleyebilecektir. Akran ilişkileri tezlerinde veri toplama araçları çeşitlendirilebilir. Özellikle yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının sayısı arttırılabilir. Yüksek lisans ve doktora düzeylerindeki akran ilişkileri tezlerinin konu çeşitliği arttırılabilir. Ayrıca birden fazla değişkenin yer aldığı tezlerin artması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Başaran, M., & Aksoy, A. B. (2020). Okul öncesi dönemde okul hazır bulunuşluğu: sistematik bir derleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1122-1166.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.
- Can, D. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ve benlik algılarının baba katılım boyutlarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Chen, C. C., McComas, J. J., Hartman E., & Symons, F. J. (2011). A prospective sequential analysis of the relation between physical aggression and peer rejection acts in a high-risk preschool sample, *Early Education and Development*, 22(4), 574-592. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.481706>
- Erbay, F., ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının okul hazırbulunuşluklarının yordayıcısı olarak sosyal bağımsızlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4138-4155. <https://doi.org/10.26466/opus.681864>
- Farina, E., & Belacci, C. (2022). Being visible or being liked? Social status and emotional skills in bullying among young children. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 267-282. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1903864>
- Gülay Ogelman, H. (2014). Türkiye'deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 Yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 41-65.
- Gülay Ogelman, H. (2018). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. (3. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülay Ogelman, H., & Erten-Sarıkaya, H. (2016). Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 187-203.
- Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 Yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Gürsoy Yılmaz, G. (2020). *60-72 aylık çocukların oyuncak tercihleri-oyun becerileri ve saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çaç Üniversitesi.
- Halpern, J., Jutte, D., Colby, J., & Boyce, W. T. (2015). Social dominance, school bullying, and child health: What are our ethical obligations to the very young? *Pediatrics*, 135 (Suppl 2), S24-S30. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3549C>
- Hanish, L. D., Xiao, S. X., Malouf, L. M., Martin, C. L., Goble, P., Fabes, R. A., DeLay, D., & Bryce, C. (2022). The Benefits of Buddies: Strategically pairing preschoolers with other-gender classmates promotes positive peer interactions, *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2090773>
- Hartup W. W., & Abecassis M. (2002). *Friends and enemies*. In: Smith P and Hart C (eds) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell. Available at: [http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode.html?id=g9780631217534\\_chunk\\_g978063121753420](http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode.html?id=g9780631217534_chunk_g978063121753420).
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20062>.
- Kalvin, C., Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2015). *Prevention and intervention programs promoting positive peer relations in early childhood*. Ed. M. Boivin. Encyclopedia on Early Childhood

- Development: Peer Relations. (pp. 31-36). <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/peer-relations>.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology, 51*(4), 434-446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Ladd G. W. (2009). Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: Legacies and lessons for our time? In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 20-41). New York: Guilford Press;
- Lu, W. Y. (1997). *Preschool conflict: Boys and girls in free play*. Doktoral dissertation. The University of Texas at Austin, USA.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pektane-Gülmez, A., Gültekin-Akduman, G., & Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuklarının akran zorbalığı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research, 12*(64), 605-612. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3383>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). *Children in peer groups*. In R. M. Lerner, M. H. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science, vol. 4, Ecological settings and processes*, (pp. 175-222). John Wiley & Sons, Inc.
- Shin, K. M., Cho, S. M., Shin, Y. M., & Park, K. S. (2016). Effects of early childhood peer relationships on adolescent mental health: a 6- to 8-year follow-up study in South Korea. *Psychiatry Investig, 13*(4), 383-388. <https://doi.org/10.4306/pi.2016.13.4.383>
- Ural, G., Gülümser Gültekin, G., & Şepitci Sarıbaş M. (2022). Okul öncesi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 12*(1), 313-337. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.231>
- Wentzel, K. R. (2017). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 586-603). The Guilford Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yorgun Yasar, E. & Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki korunmaya muhtaç çocukların ahlaki değer yapılarının çocuklara ilişkin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Ankara örneklemini. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17* (38), 41-70. <https://10.34234/ded.402313>



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Although the literature review demonstrated an increase in studies addressing peer relations of preschoolers in Turkey, no previous study has examined the theses related to the subject. In this sense, the research attempts to examine the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey. For this purpose, 11 sub-problems were determined (1. What is the distribution of theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of their types and years?; 2. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of the universities where they were completed?; 3. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey by keywords?; 4. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of the research approach?; 5. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of the research design?; 6. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of data collection time?; 7. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of the sampling method?; 8. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of the sample group?; 9. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of the type of data collection tool?; 10. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of the number of data collection tools?; 11. What is the distribution of the theses on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education in Turkey in terms of their subjects?).

### Method

The research was conducted using the qualitative research method. In the research, the document analysis technique was used to reveal the tendencies of the postgraduate theses on peer relations in the preschool period in terms of various features. The purposive sampling method was employed for the selection of the sample. The sample of the research consisted of 63 master's theses and doctoral dissertations on peer relations completed between 2000 and 2021 in the field of preschool education. The theses are available at the YÖK National Thesis Center.

## Results

Given the research findings, it was determined that 63 theses were prepared at the master's and doctoral levels on the subject of peer relations in the preschool period in 21 years. It was revealed that during the first eight years (between 2000 and 2007) of the determined period, no thesis on peer relations was prepared in the preschool period. It was determined that the first thesis at the master's level was completed in 2009, and the first thesis at the doctoral level was completed in 2008. Given the distribution of the studies by the universities, it is seen that the theses on peer relations in the preschool period were conducted in 28 universities, mostly in public universities. It was revealed that the highest number of master's theses on the subject was completed at Gazi University, and the highest number of doctoral theses was completed at Çukurova and Gazi Universities. It was determined that 3 keywords were preferred at the master's level and 2 keywords were preferred at the doctoral level. While quantitative research was found to be the most preferred research method at the master's and doctoral levels, mixed research methods were found to be the least preferred. In addition to that, the relational method was found to be the most preferred among quantitative research design methods in master's theses, and survey and experimental methods were preferred in doctoral theses. The case study, which is one of the qualitative research designs, was found to be the most preferred method in master's and doctoral theses. In terms of data collection time, the cross-sectional method was most frequently preferred in master's and doctoral theses. As to the sample group, it was seen that the theses on preschool children were the most preferred in master's and doctoral theses. Scales were frequently used as a data collection tool in master's theses, whereas scales and interviews were the most frequently used data collection tools in doctoral theses. It was discovered that 2 measurement tools were most frequently used in master's theses and 3 measurement tools were mostly used in doctoral theses. While peer relationships of children with special needs were most frequently discussed in master's theses, doctoral theses focused on curriculum development.

## Discussion & Conclusion

In light of the findings obtained, it can be recommended to increase the number of theses, especially at the doctoral level, on the subject of peer relations in the preschool period. The variety of keywords in theses can also be expanded. It is important to diversify the theses, including both mixed and qualitative research models. It can be suggested to embrace diversity through using quantitative, qualitative, and mixed research designs. Scale adaptation and development studies in the field of peer relationships should be increased, particularly at the graduate level. Further, it is critically important to increase the number of longitudinal studies at master's and doctoral levels.

# Oyuna Yönelik Ölçme Araçlarını Karşılaştırmalı Bir Derleme

## A Comparative Review of Assessment Tools for the Play

Beste COŞKUNMERİÇ<sup>[1]</sup> Gülçin KARADENİZ<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 01 Mayıs 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 31 Ekim 2022

Oyun, çocukların gelişim alanlarını etkilemesi sebebiyle yaşamlarında büyük bir önem taşımaktadır. Oyun esnasında çocuklar bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal olmak üzere gelişimsel becerilerini ortaya koyma ve geliştirme fırsatı bulurlar. Bu sebeplerden dolayı oyun, gelişim psikolojisi araştırmalarının önemli bir konusu haline gelmektedir. Bu çalışma, oyun hakkında Türkiye’de yapılan araştırmalar ile geliştirilen ya da Türkiye için güvenilirliği geçerli ölçeklerin belirlenmesi ve bu ölçeklerin çocukların gelişim alanları hakkındabu ölçeklerden elde edilen bilgilerin betimlenerek derlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma için öncelikle ULAKBİM, Google, Google Akademik ve YÖK TEZ veri tabanlarında oyun, geleneksel oyun, dijital oyun, oyun araştırmaları, ölçek, oyun davranışı, ebeveyn oyunu, gelişim alanları, oyunculuk anahtar kelimeleri ile literatür taraması yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda çalışmaya Türkiye’de geliştirilen 4 adet ve Türkçe’ye uyarlanan 7 adet olmak üzere toplam 11 ölçek dahil edilmiştir. Ölçekler benzer alanları araştırsalar da ölçeklerin alt boyutlarının hizmet ettiği bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel olmak üzere gelişim alanlarına göre birbirinden farklılaşmakta olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, bu derleme çalışmasının oyun alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için öneri niteliği taşıması ve çocukların gelişim alanları hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan çalışmalara katkı sağlaması hedeflenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *oyun, ölçek, oyun davranışı, oyun araştırmaları*

Received Date: 01 May 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 31 October 2022

Play holds a great importance in children's lives as it affects the developmental parts. During the play, children take an opportunity to demonstrate and improve their developmental skills as cognitive, physical and social-emotional. For these reasons play becomes a vital subject of developmental research. In this study, it is aimed to determine the scales which are developed in Turkey or have been validated for Turkey by reliability studies and to compile descriptively the information given by these scales about the developmental parts of children. In order to do this literature search was performed using keywords such as play, traditional play, digital game, play researches, scale, play behavior, parent's play, development areas in the ULAKBİM, Google, Google Academic and YÖKTEZ databases. Following the evaluation of studies, a total of 11 scales, 4 of which were developed in Turkey and 7 of which were adapted to Turkey, were included in the study. Even though the scales investigated similar compartments, it was observed that the sub-dimensions of the scales differ from each other depending the cognitive, social-emotional and physical developmental parts they serve even when the scales explore similar parts. As a result, it is aimed that this review study will be a suggestion for researchers who want to do research concerning play and contribute to studies aiming to obtain information about the children's developmental compartments.

**Keywords:** *play, scale, play behavior, play research*

Atıf Cite Coşkunmeriç, B., & Karadeniz, G. (2022). Oyuna yönelik ölçme araçlarını karşılaştırmalı bir derleme. *Humanistic Perspective*, 4 (3), 681-696. <https://doi.org/10.47793/hp.1111762>

<sup>[1]</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi | Maltepe Üniversitesi | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-00002-5331-0585 | bestecoskunmeric@gmail.com

<sup>[2]</sup> Dr. | İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-00002-3315-8636

## GİRİŞ

Oyun, çocuğun en önemli işi olarak tanımlanan (Montessori, 1949) ve bu “iş” sayesinde gelişimine katkı sağlayan bir kaynaktır. Alanyazında oyunun erken dönemden itibaren çocuğun biyolojik, bilişsel ve psikososyal alanlarına önemli katkıları olduğu vurgulanmaktadır. Bu katkılar, klasik kuramlar tarafından (örn: Gross, 1896; Spencer ve Schiller, 1878; Patrick, 1916; akt. Gülay Ogelman, 2019) çocukların neden oyun oynadıklarını açıklamaya çalışarak, çağdaş kuramlar tarafından (örn: Piaget, 1962; Vygotsky, 1962) ise, çocukların nasıl oynadıklarını ve oyunlarının içeriğini anlamaya çalışarak sağlanmıştır. Çağdaş kuramların bakış açısını yansıtan yaklaşımların bir özelliği de oyun çerçevesinde standardize edilmiş ölçme yöntemlerin kullanılmasıdır (Akbağ, 2014). Geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarının daha az hata payı ile oyun araştırmalarına daha sağlıklı bulgular kazandıracığı şüphesizdir.

Alinyazın incelendiğinde oyunun; çocukların mantıksal düşünme (Peisach ve Hardeman 1985), yaratıcı düşünme (Davaslıgil, 1989), problem çözme (Fisher, 1992; Russ ve Kaugars, 2001; Uğurel ve Morali, 2008), kelime dağarcığının zenginliği, dil gelişimi (Duman ve Temel, 2011) gibi becerilerini destekleyerek bilişsel gelişim alanına katkı sağladığı dikkat çekmektedir. Bunlara ek olarak; etkileşim kurma ve sosyalleşme, olumlu benlik algısı ve duygu düzenleme becerileri (Cohen, 2009; Galyer, 2001; Hoffman ve Russ, 2012) olmak üzere çocuğun sosyal-duygusal gelişim alanına etkisi olduğuna dair bulgular sunulduğu görülmektedir. Oyunun gelişim alanlarına kazanımlarının daha çok bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanına yoğunlaştığı dikkat çekmekle birlikte denge ve koordinasyonu, beden kontrolü ve kas becerilerini destekleyerek fiziksel gelişim alanına da katkı sağladığı bulgulanmıştır (Gülay Ogelman, 2019).

Kültürümüzde var olan oyun araştırmaları ve oyuna yönelik ölçme araçlarının oyunun çocuğun gelişimine etkisini kapsamlı bir şekilde ele almak için yeterli düzeyde olmadığına vurgu yapılmaktadır (Kaytez ve Durualp, 2014). Bu bağlamda oyun, bilimsel olarak araştırmaya gerek duyulan bir problem alanı olarak görülmektedir. Literatürde yer alan oyun araştırmalarında kullanılan oyuna yönelik ölçme araçları incelendiğinde, oyunun gelişim alanlarına katkısı bağlamında oynanan oyunun türü, özellikleri, kimle ve nasıl oynandığı gibi çeşitli faktörlerin de önemi dikkat çekmektedir (Hirose vd., 2012; Bojanowski vd., 2011; Lifter vd., 2011).

Oyunun doğası gereği ölçülebilirliğinin zorluğu, geliştirilen oyun ölçme araçlarının sayısının azlığı ve ölçeklerin sınırlılıkları oyunun gelişim alanlarına etkisini tüm yönleriyle geçerli ve güvenilir bir şekilde incelemeyi mümkün kılmamaktadır (Akbağ, 2014). Zaman içinde gelişen ve farklılaşan oyunun özellikle insanın çocukluk dönemindeki yeri ve katkıları düşünüldüğünde; uygun ölçme araçlarıyla ölçülen oyunun çocuğun gelişim alanlarına nasıl ve ne şekilde temas ettiğini görmek, oyunu tüm yönleriyle kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek yapılacak

araştırmalar için fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın da oyun araştırmalarında kullanılan oyuna yönelik ölçme araçlarını birçok yönüyle kapsamlı bir şekilde karşılaştırması ve bu sayede oyun araştırmalarına ışık tutacağına inanılmaktadır. Literatür incelendiğinde daha önce buna benzer çalışmalar olsa da bu şekilde bir içeriğin ele alındığı oyun ölçme araçları çalışmasına nadiren rastlanmaktadır (Aslan, 2017; Değirmenci 2016; Kuşçu 2014). Çocuğun en değerli işi olan oyunun çocuğun gelişim alanlarını değerlendirme amacına hizmet edip etmediğini görmek için mutlaka ölçülmesi gerektiği düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın Türkiye örnekleminde geliştirilen ve Türkiye örneklemine uyarlanan oyun ile ilgili ölçeklerin bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim olmak üzere hangi gelişim alanlarına ne şekilde hizmet ettiğini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçları:

1. Türkiye örnekleminde geliştirilen veya Türkçe'ye uyarlanan oyun ölçeklerinde çocuğun tek başına oyun davranışını ölçen ölçekler hangileridir?
2. Türkiye örnekleminde geliştirilen veya Türkçe'ye uyarlanan oyun ölçeklerinde çocuğun akranıyla başına oyun davranışını ölçen ölçekler hangileridir?
3. Türkiye örnekleminde geliştirilen veya Türkçe'ye uyarlanan oyun ölçeklerinde çocuğun ebeveyniyle oynadığı oyunlarda oyun davranışını ölçen ölçekler hangileridir?
4. Çocuğun tek başına, akranıyla ya da ebeveyniyle oynadığı oyunu değerlendiren ölçeklerden elde edilen gelişim alanlarına (sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel) dair bulgular nelerdir?

## YÖNTEM

Sistematik bir derleme çalışması önceden belirlenmiş bir protokola göre önyargıyı en aza indirmek için sistematik bir şekilde yürütülen eleştirel bir değerlendirme yöntemidir. Sistematik bir derleme çalışması kapsamlı bir literatür incelemesiyle bir konuda elde edilen bilgileri özetlemeyi ve sentezlemeyi amaçlar (Hanley ve Cutts, 2013). Bu derleme çalışması kapsamında yer alan araştırmalar aşağıda verilen dahil etme ölçütleri dikkate alınarak belirlenmiştir:

1. Araştırmaların Türkiye örnekleminde gerçekleştirilmiş olması,
2. Oyun, oyun davranışı, oyun araştırmaları, ölçek, oyunculuk gibi anahtar kelimelerden birinin geçiyor olması,

3. Araştırmanın, bir ulusal veya uluslararası bilimsel dergide basılmış ya da basım aşamasında olması, basılmış kitap veya kitap bölümü olarak yayımlanmış olması ya da lisansüstü tez çalışmalarından birinde hazırlanmış olması,
4. Uygulanan ölçeklerin çocuğun gelişimine katkı sağlayacak çıktılarının olması olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya dahil edilecek ölçekleri saptamak amacıyla yapılan literatür tarama çalışmalarında, 7 Şubat 2022- 1 Nisan 2022 tarihleri arasında ULAKBİM, Google Akademik veri tabanları ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez tarama motoru üzerinden yürütülmüştür. Türkçe "oyun" ya da "ölçek" ya da "oyuna yönelik ölçme araçları" ya da "oyun davranışı" ya da "oyun araştırmaları" İngilizce "play" or "scale" or "play behavior" or "play researches" anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda Yukarıda belirtilen kriterler temel alınarak 1968-2021 tarihleri arasında Türkiye örneğinde gerçekleştirilen ve Türkçe'ye uyarlanan 52 çalışma incelenmiştir. Ulaşılan 52 çalışma içerisinde kriterlere uygun olduğu düşünülen 11 araştırma derleme çalışmasına dahil edilmiştir. Bu çalışmada; çalışmayı yürüten/yürütenler, çalışmanın gerçekleştirildiği yıl, örneklem sayısı, ölçeğin kullanıldığı grup, ölçeğin değerlendirdiği oyun davranışı içeriği ve hizmet ettiği gelişim alanı farklı başlıklar altında çalışma kapsamında iki araştırmacı tarafından betimlenerek derlenmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1***Araştırmaya dâhil edilen ölçeklere ait bilgiler*

Ölçeğin Adı	Geliştiren	Uyarlayan	n	Çalışma Grubu	Değerlendirme Alanı	Değerlendirdiği Gelişim Alanı
Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (Revised Knox Preschool Play Scale)	Knox (1968)	Değirmenci (2016)	236	48-72 Aylık Çocuklar	Çocuğun Oyun Davranışı ve Akran ile Oyunu	Sosyal-Duygusal, Bilişsel ve Fiziksel
36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği	Aslan (2017)	-	444	36-71 Aylık Çocukların Öğretmenleri	Çocuğun Oyun Davranışı	Sosyal-Duygusal
Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (Play Rating Scale)	Saracho (1984)	Kuşçu (2014)	478	36-72 Aylık Çocuklar	Çocuğun Oyun Davranışı	Sosyal-Duygusal ve Fiziksel
Sembolik Oyun Testi (Test of Pretend Play)	Lewis ve Boucher (1997)	Aydın, 2012	254	3-6 Yaş Çocukları	Çocuğun Oyun Davranışı	Sosyal-Duygusal ve Bilişsel
Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Fazlıoğlu ve arkadaşları (2013)	-	243	60-72 Aylık Çocukların Ebeveynleri	Çocuğun Oyun Davranışı	Sosyal-Duygusal, Bilişsel ve Fiziksel
Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formu (Play Assessment for Group Settings)	Tiina Lautamo (2012)	Ahmetoğlu ve arkadaşları (2016)	149	36-73 Aylık Çocukların Ebeveynleri	Çocuğun Akran ile Oyunu	Sosyal-Duygusal
Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Penn Interactive Play Scale)	Fantuzzo ve arkadaşları (1998)	Camgöz (2010)	442	60-72 Aylık Çocukların Ebeveynleri	Çocuğun Akran ile Oyunu	Sosyal-Duygusal
Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (The Preschool Play Behaviour Scale)	Coplan ve Rubin (1998)	Ogelman (2012)	180	5-6 Yaş Çocuklarının Öğretmenleri	Çocuğun Oyun Davranışı	Sosyal-Duygusal, Bilişsel ve Fiziksel
Çocuklarda Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği (Children's Playfulness Scale)	Barnett (1990)	Keleş ve Yurt (2017)	600	41-78 Aylık Çocuklar	Çocuğun Oyun Davranışı	Sosyal-Duygusal, Bilişsel ve Fiziksel
NöroPLAY Oyun Davranış Değerlendirme Ölçeği	Bıçakçı ve arkadaşları (2021)	-	91	18-42 Aylık Çocuklar	Çocuğun Oyun Davranışı	Bilişsel ve Sosyal-Duygusal
NöroPLAY Ebeveyn Oyun Davranışı Değerlendirme Ölçeği	Bıçakçı ve arkadaşları (2021)	-	91	18-42 Aylık Çocukların Ebeveynleri	Ebeveyn Oyun Davranışı	Bilişsel ve Sosyal Duygusal



Tablo 1’de çalışmada yer alan oyunu ölçme araçlarını geliştiren ya da uyarlayan araştırmacıların isimlerinin, çalışma gruplarının ve değerlendirme alanlarının, değerlendirdiği gelişim alanlarının bir özeti görülebilir. Tablo 1 incelendiğinde çalışmada yer alan oyunu ölçme araçları 1968-2021 arasında geliştirilmiştir. Ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılar ortalama 296 kişi ile çalışmıştır. Ölçme araçlarının çalışma grubunu ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan ölçme araçları çocuğun farklı gelişim alanlarına dair bilgiler verirken bu ölçeklerin ağırlıklı olarak sosyal-duygusal gelişim alanını kapsadığı görülmektedir.

### **BULGULAR ve YORUM**

Oyun, oyun davranışı, akran oyunu, ebeveyn oyunu, ebeveyn oyunculuğu, oyun araştırmaları ve ölçek anahtar kelimeleri ile ULAKBİM, Google, Google Akademik ve YÖK TEZ veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda çalışmaya 4 adet Türkiye’de geliştirilen, 7 adet Türkçe’ye uyarlanan olmak üzere toplam 11 tane ölçek dahil edilmiştir. Bu çalışmada, oyun araştırmalarında kullanılan ölçeklerin kategorilendirilmesi çocuğun oyun davranışını, akran ile oyununu ve ebeveyn ile çocuğun oyununu değerlendiren ölçekler başlıkları altında toplanarak yapılmıştır. Bu başlıkların altında 8 çalışma çocuğun bireysel oyunu, 2 araştırma çocuğun akranıyla olan oyununu ve 1 tanesini de ebeveynle olan oyununu değerlendiren olmak üzere toplam 11 ölçek çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda, incelenen çalışmalarda ne tür bulgular elde edildiği ve bu bulguların hangi gelişim alanlarına yönelik olduğu betimlenerek özetlenmeye çalışılmıştır.

Mevcut çalışmada, Türkiye örneklemini kullanılarak geliştirilen ve Türkiye örneklemine uyarlanan oyun ile ilgili ölçekler incelenmiştir. İncelenen araştırmalar makaleler ve yüksek lisans-doktora tez çalışmalardan meydana gelmektedir. Oyun, oyun davranışı, oyun araştırmaları, ölçek, oyunculuk gibi anahtar kelimeleri ile yapılan taramalar sonucunda 52 ölçeğe ulaşılmıştır. Dahil etme kriterlerini karşılamayan 41 ölçek araştırmanın yönteminde belirtilen Türkiye örnekleminde gerçekleştirilen bir araştırma olması; oyun, oyun davranışı, oyun araştırmaları, ölçek, oyunculuk gibi anahtar kelimelerden birinin geçiyor olması ve araştırmanın bir ulusal veya uluslararası bilimsel dergide basılmış ya da basım aşamasında olması, basılmış bir kitap veya kitap bölümü olarak yayınlanmış olması ya da lisansüstü tez çalışmalarından birinde hazırlanmış olması, ölçeklerin çocuğun gelişimine katkı sağlayacak çıktılarının olması kriterlerini karşılamadığı için çalışmadan çıkarılmıştır. Belirlenen kriterleri karşılayan 11 ölçek ile devam edilmesine karar verilmiştir. Kullanılan ölçekler çocuğun kendi kendine veya bir başkasıyla oynadığı oyunlara bağlı olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, çocuğun bireysel oyun davranışını değerlendiren (8), çocuğun akranı ile oyununu değerlendiren (2), ebeveyn ile çocuğun

oyunundaki oyun davranışlarını değerlendiren (1) ölçekler olarak yapılmıştır. Bununla birlikte, bu ölçeklerin oyunun çocuğun hangi gelişim alanına hizmet ettiği belirlenmiştir.

### **Çocuğun Tek Başına Oyun Davranışını Değerlendiren Ölçekler**

Mevcut çalışmada; yapılan taramalar sonucunda dahil etme kriterlerini karşılayan yanısıra çocuğun tek başına oyun davranışını inceleyen 3 tanesi Türkiye örnekleminde geliştirilen ve 5 tanesi Türkiye örneklemine uyarlanan olmak üzere 8 tane ölçeğe ulaşılmıştır. Bu ölçekler; Aslan (2017) tarafından geliştirilen “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”, Fazlıoğlu ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, Bıçakçı ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilen “NöroPLAY Oyun Davranış Ölçeği”, Knox (1968) tarafından geliştirilen ve Değirmenci (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”, Lewis ve Boucher (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Aydın (2008) tarafından uyarlanan “Sembolik Oyun Testi”, Barnett (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Keleş ve Yurt (2017) tarafından uyarlanan “Çocuklarda Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği”, Coplan ve Rubin tarafından (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanması Ogelman (2012) tarafından yapılan “ Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği”, Saracho (1984) tarafından geliştirilen ve Kuşçu (2014) yılında Türkçe’ye uyarlanan “Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”dir.

Çocuğun tek başına oynadığı oyunu değerlendiren ölçekler başlığı altında incelenen araştırmalar çalışma grubu, ölçme türü ve geçerlilik-güvenilirlik açısından benzerlik göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen ölçeklerin bir kısmının çalışma grubunu, erken çocukluk döneminde yer alan çocuklar bir kısmını ise bu dönemde yer alan çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri veya hem öğretmenleri hem ebeveynleri oluşturmaktadır (Aslan 2017; Bıçakçı ve ark. 2021; Camgöz 2010; Değirmenci, 2016; Fazlıoğlu ve ark. 2013; Keleş ve Yurt, 2017; Kuşçu, 2014; Ogelman 2012). Bununla birlikte, “NöroPLAY Oyun Davranış Değerlendirme Ölçeği” erken çocukluk döneminde yer alan ve yalnızca Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulmuş çocuklara uygulanmaktadır (Bıçakçı ve ark., 2021). “Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” ve “Sembolik Oyun Testi Ölçeği”, çocuğun oyun davranışını ölçekte yer alan oyun davranışı ile ilgili yönergelerle bağlı olarak değerlendirilir (Aydın 2008; Değirmenci, 2016). “Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” ve “Sembolik Oyun Testi Ölçeği” dışında kalan 6 ölçek likert tipinde derecelendirilmektedir. Bu ölçeklerde, çocukların oyunlarda sergiledikleri davranışlar öğretmen veya bakım verenin fikirleri doğrultusunda belirlenmektedir (Aslan 2017; Fazlıoğlu ve ark. 2013; Keleş ve Yurt, 2017; Kuşçu, 2014; Ogelman 2012). Mevcut çalışmada incelenen tüm ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri .72 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda çocuğun tek başına oyun davranışını inceleyen 8 ölçek de geçerli ve güvenilir bulunmuştur (Aslan 2017;

Bıçakçı ve ark. 2021; Camgöz 2010; Değirmenci, 2016; Fazlıoğlu ve ark. 2013; Keleş ve Yurt, 2017; Kuşçu, 2014; Ogelman 2012).

Çalışmaya dahil edilen ve çocuğun tek başına oyununu değerlendiren ölçekler başlığı altında incelenen ölçekler, benzer alanları araştırırsa da oyun davranışını ölçme amacı ve birbirlerinden farklılaşan alt boyutları ile ayrışmaktadır. " Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği", "36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği" ve "Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği"nde çocukların serbest oyunda oyun davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır (Aslan, 2017; Ogelman, 2012; Kuşçu, 2014). " Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Sembolik Oyun Testi", "Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği"ve çocuğun oyun becerilerini çocuğun gelişimsel düzeyine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Aydın 2008; Değirmenci 2016). Öte yandan, "Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği", "Çocuklarda Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği", "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" ve "Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği" alt boyutlarıyla çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel olmak üzere 3 gelişim alanı hakkında bilgi edinmeye yöneliktir (Değirmenci, 2016; Fazlıoğlu ve ark., 2013; Keleş ve Yurt, 2017; Kuşçu, 2014; Ogelman, 2012). Çocuğun tek başına oyununu değerlendiren diğer ölçeklerin alt boyutları, sosyal-duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişim alanlarından bir veya birden fazlası hakkında bilgi edinmeye yöneliktir.

### **Çocuğun Akranlarıyla Oyununu Değerlendiren Ölçme Araçları**

Yapılan taramalar sonucunda dahil etme kriterlerini karşılayan ve çocuğun akranlarıyla oyununu değerlendiren Türkiye örneğine standardize edilmiş üç ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeklerden biri Fantuzzo ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ve Camgöz (2010) tarafından 2010 yılında Türkiye örneğine uyarlanan "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" dir. Diğeri Knox (1968) tarafından geliştirilen ve 2008 yılında yenilenen Değirmenci (2016) tarafından Türkiye örneğine uyarlanan "Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği" dir. Bir diğeri ise Lautamo (2012) tarafından geliştirilen ve Ahmetoğlu ve arkadaşları (2017) tarafından Türkiye örneğine uyarlanan "Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Ölçeği"dir.

Ölçekler, çocuğun serbest oyunda akran grubu içerisindeki oyun davranışlarının ve oyun performansının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" ve "Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Ölçeği" olmak üzere 4'lü likert tipinde derecelendirilen iki ölçekte de çocukların akran ile etkileşimlerinde yaptıkları işbirliğine, sosyal yeterliliklerine, saldırgan davranışlarına dair maddeler yer alır. Türkiye örneğine standardize edilen ölçeklerin güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" alt boyutları için güvenilirlik katsayısı .81 ve .89 arasında değişirken, "Grup Ortamlarında Oyunun

Değerlendirilmesi Ölçeği” güvenilirlik katsayısı .98 bulunduğu görülmüştür. Ölçekler geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Ahmetoğlu ve ark., 2017; Camgöz 2010).

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ne dair veriler öğretmenler veya ebeveynlerden elde edilir. “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” ve “Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi Ölçeği” ise gözlemci tarafından serbest oyun içerisinde çocuğun oyun davranışının maddeleri karşılayıp karşılamadığına göre puanlanmaktadır. “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” ölçeği 4 ana boyut ve 12 alt boyuttan oluşurken diğer ikisi 3 alt boyuttan oluşmakta ancak alt boyutları açısından farklılaşmaktadır. “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” oyun etkileşimi, oyunun aksaması ve oyun kopukluğu alt boyutlarından, “Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi (GOOD) Ölçeği” sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük boyutlarından oluşmaktadır (Ahmetoğlu ve ark. 2017; Değirmenci 2016; Camgöz 2010). Penn Etkileşimli Akran Ölçeği 60-72 ay arasındaki çocukların oyun davranışını incelerken, “Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi Ölçeği” 36-73 aylık çocuklar olmak üzere daha geniş bir yaş aralığındaki çocukların akranları ile oyununu değerlendirmektedir. “Grup Ortamlarında Oyunun Değerlendirilmesi Ölçeği” çocuğun arkadaşlarıyla oyununda yaptığı iş birliği ya da çıkan problemlere ne gibi çözümler getirdiği, grup içindeki uyumu ve duygu durumu olmak üzere çocukların grup ortamındaki oyun performanslarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Ahmetoğlu ve ark., 2017; Camgöz 2010).

### **Ebeveyn ile Çocuğun Oyununu Değerlendiren Ölçme Araçları**

Yapılan taramalar sonucunda yöntemde belirtilen dahil etme kriterlerini karşılayan ebeveyn ile çocuğun oyununu değerlendiren tek bir ölçeğe ulaşılmıştır. NöraPLAY Ebeveyn Oyun Davranışı Değerlendirme Ölçeği, Bıçakçı ve arkadaşları (2021) tarafından Türkiye örnekleminde geliştirilen ebeveyn oyun davranışını değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin çalışma grubunu, 18-42 ay aralığında Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulmuş 91 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Ölçek, ebeveynin oyun davranışını değerlendirirken; ebeveynin kullandığı sözel ifadeler, direktif olmayan davranışları, çocuğun liderliğini takip etmesi, çocuğun dikkatini destekleyici yaklaşımları, oyundaki etkileşim becerilerini dikkate alır. NöroPLAY Ebeveyn Oyun Davranış Değerlendirme Ölçeği için boyutlara ait hesaplanan Cronbach Alfa değerlerinin 0,60 ile 0,88 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen ölçümler geçerli ve güvenilir bulunmuştur (Bıçakçı ve ark., 2021).

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Oyunun çocuğun gelişim alanlarına etkisi olması sebebiyle oyun davranışı hakkında bilgi edinmek gerekir (Aslan, 2017). Oyun araştırmalarında; birçok bileşene sahip olan, çeşitli ortamlarda, çeşitli kişilerle gerçekleşen ve kültürel bağlamda farklılaşan oyuna dair nitelikli

bulgular elde etmek yanı sıra elde edilen bulguları genelleyebilmek önemlidir. Oyun araştırmalarında hem nitelikli bulgular elde etmek hem de bu bulguların çocuğun gelişim alanları ile ilişkisini ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, mevcut çalışmada dahil edilen geçerli ve güvenilirliği test edilmiş ölçeklerin çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel olmak üzere gelişim alanlarına dair verdiği bilgiler sunulmuştur. Bu çalışmada yer alan çocuğun tek başına oyun davranışını değerlendiren ölçeklerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanındaki çıktıları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Çalışmada incelenen ölçeklerin, bilişsel gelişim alanında daha çok çocuğun problem çözme, yaratıcılık, soyut düşünme, sembol kullanımları, algılama ve dikkat gibi becerileri; sosyal gelişim alanında sosyal etkileşim, sosyal katılım, iş birliği sosyal yetkinlik gibi sosyal becerileri ve duygusal durumu; fiziksel gelişim alanında ise ince ve kaba kas kullanımı üzerine bulgular elde etmeye yönelik olduğu saptanmıştır. Bilişsel oyun gelişim alanına dair bulguların elde edildiği ölçeklerin Piaget (1945-1962)'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'ndaki bilişsel dönemlere karşılık gelen oyun evreleri çıktıları ile temellendirildiği görülmektedir (Piaget 1962). Sosyal-duygusal oyun gelişim alanına dair bulguların elde edildiği ölçeklerin ise Freud (1974)'un kişilik gelişimi kuramı, Smilansky (1962)'nin Aşamalı Oyun Gelişimi Modeli, Erikson (1972)'in Psiko-sosyal Gelişim kuramı, Parten (1932)'nin Oyun Gelişim Evreleri ve Vygotsky (1933-1967) 'nin Sosyo-kültürel Gelişim Kuramı dikkate alınarak temellendirildiği görülmektedir (Erikson 1972; Freud, 1974; Smilansky 1962; Vygotsky, 1933-1967; akt. Gülay Ogelman, 2019).

Okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuğun ilk oyun arkadaşı olduğu düşünüldüğünde anne-baba ile oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki önemli etkisi bilinmektedir (Gülay Ogelman ve ark., 2019). Alan yazını incelendiğinde, Türkiye örneğinde yapılan oyun araştırmalarında çocuğun ebeveyni ile oyununu değerlendiren ölçeğin yer almamasının yanı sıra ebeveynlerin çocuğu ile oyun davranışını değerlendiren geçerli ve güvenilir yalnızca 1 adet ölçme aracına ulaşılmıştır. Çocuğun gelişimine doğrudan etkisi olduğu bilinen ebeveyn ile çocuğun oyununu değerlendiren daha fazla ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesinin etkisiyle dijital oyun yetişkinlerle birlikte çocukların da hayatında yer edinmiştir ve çocukların bu teknolojilere ebeveynlerinden daha hızlı uyum sağladığı görülmüştür (Yurdakul ve ark., 2013). Ulusal alan yazında dijital oyunu temel alan ölçekler tarandığında, bu ölçeklerin örneklem grubunu çoğunlukla üniversite öğrencilerinin ve ergenlerin oluşturduğu yanı sıra bağımlılık davranışını değerlendirmek üzerine olduğu tespit edilmiştir (Şimşek ve Karakuş Yılmaz, 2020). Dijital oyun araştırmalarında uygulanan ölçeklerde farklı bir örneklem grubu ise okul çağı çocukları için Hazar ve Hazar (2017) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı" ölçeğinde ve okul çağı çocukları için Horzum ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen, okul öncesi dönem çocukları için Ünsal ve

Ulutaş (2019) tarafından uyarlanan “Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı” ölçeğinde kullanılmıştır. Ancak ölçeklerde çocuğun gelişim alanlarına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Öte yandan, günümüzde teknolojik araçlar erken çocukluk ve okul öncesi dönem çocuklarının hayatlarının bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerinde elektronik aletler ile oynama tercihi artış göstermiştir (Sapsağlam, 2018). Dolayısıyla, dijital oyunun erken dönem ve okul öncesi dönemde çocukların gelişim alanlarına olumlu veya olumsuz etkilerini ortaya çıkartacak ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ölçek bulgularının ebeveynlerin dijital dünyada çocuklarını koruma sorumluluğunu ve rollerini içeren literatürde ilk kez Rode (2009) tarafından tanımlanan dijital ebeveynlik kavramına da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Oyun davranışları hakkında ayrıntılı bilgi vermesi açısından oyun araştırmalarında tercih edilen gözlem yöntemi, değerlendirmede meydana gelebilecek yanlışlıklar sebebiyle güvenilirlikte sınırlılık yaratır. Oyun davranışlarını değerlendirmede oluşabilecek yanlışlığı önlemek amacıyla oyun davranışları, daha standardize edilmiş ölçme araçlarıyla da ölçülmelidir (Aslan, 2017; Karasar, 1995). Oyunun çocuğun gelişim alanlarından hangilerine nasıl temas ettiğine dair bulguları görebilmek ve bu bulguları genelleyebilmek için belirlenen amaca uygun geçerli ve güvenilir güncel oyun araçlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada, oyunun içinde bulunduğu kültüre özgü olarak farklılaşan yapısı göz önüne alındığında ulusal alan yazında yapılan oyun ölçme araçlarının hangi gelişimsel bulguları desteklediği merak edilmiştir. Yapılan bu derleme çalışmasında yer alan farklı yapı ve alt boyutlara sahip çeşitli ölçekler sayesinde özellikle alan yazınında az yer bulan oyun araştırmalarına ve çocukların gelişim alanları hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İncelenen ölçekler doğrultusunda oyun davranışının çocuğun gelişim alanına katkısını başka bir açıdan görebilmek amacıyla çocuk ve ebeveynin oyununu birlikte değerlendiren bir oyun ölçme aracından elde edilen bulgulara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bütün ölçekler ele alındığında, oyunun çocuğun gelişimindeki katkısını görebilmek için birçok farklı değişkenin ayrı ayrı değerlendirilmesinden bu değişkenlerin bütün halinde incelenmesi daha kapsamlı ve güvenilir bir sonuca ulaşmamızı sağlayacaktır.



## KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Aral, N. (2016). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ebeveyn formunun (PIPPS-P) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 31-52. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9634>
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Aral, N. (2017). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formunun (peaoö-ö) uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 104-119.
- Akbağ, M. (2014). Oyun Temelli Tanıma ve Değerlendirme. Ö. Alev (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri içinde* (s. 51-64). Eğitim Kitap.
- Aslan, Ö. M. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 897-910.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi] Marmara Üniversitesi.
- Aydın, A. (2012). Sembolik oyun testinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 905-925.
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 3, 319-336.
- Camgöz, A. (2010). *Ankara örnekleminde Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037. <https://doi.org/10.1080/10409280903305716>
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: the development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social development*, 7(1), 72-91. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00052>
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24-32.
- Değirmenci, Ş. (2016). *48-72 aylık çocuklar için yenilenmiş knox okul öncesi oyun ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Duman, G., & Temel Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 411-431. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80048-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80048-9)
- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 239-250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30217/326208>
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166 (1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/0300443011660108>



- Gülay Ogelman, H. (2012). Okul öncesi oyun davranış ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 201-221. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2722>
- Gülay Ogelman, H. (Ed.). (2019). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Eğiten Matbaacılık.
- Gülay Ogelman, H., Aytaç, O., Erol, A., Erdentuğ, F. G., Akdeniz Yolaç, Ö., & Güner Özbilenler, M. (2019). Anne-baba ve çocuk görüşleri doğrultusunda oyun. *International Anattolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 5(2), 65-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/43033/510530>
- Hanley, T. ve Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychology Review*, 28(4), 3-6.
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Digital game addiction scale for children çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216. <https://doi:10.14687/jhs.v14i1.4387>
- Hirose, T., Koda, N., & Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1611-1622. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.634065>
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Balta Çakır, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95830>
- Keleş, S., & Yurt, Ö. (2017). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early child development and care*, 187(8), 1372-1387. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1169531>
- Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Lautamo, T. (2012). *Play assessment for group settings: Validating a measurement tool for assessment of children's play performance in the day-care context* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Jyväskylä.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1997). *The test of pretend play: Topp*. Psychological Corporation.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225-245. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Teosofical Publishing House.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Peisach, E. ve Hardeman, M. (1985). Imaginative play and logical thinking in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 146 (2), 233-248. <https://doi.org/10.1080/00221325.1985.9914451>
- Piaget, Jean, (1962). *Play, Dreams And Imitation In Childhood* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>

- Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. *People and computers XXIII celebrating people and technology*, 244-251. <https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2009.29>
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: an individual differences perspective. *Multiple perspectives on play in early childhood education*, 144-170.
- Russ, S. W., & Kaugars, A. S. (2001). Emotion in children's play and creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 13 (2), 211-219. [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1302\\_8](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1302_8)
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 1122-1135.
- Saracho, O. N. (1984). Construction and validation of the play rating scale. *Early Child Development and Care*, 17(2-3), 199-230. <https://doi.org/10.1080/0300443840170208>
- Şimşek, E., & Karakuş Yılmaz, T. (2020). Türkiye'de Yürütülen Dijital Oyun Bağımlılığı Çalışmalarındaki Yöntem ve Sonuçların Sistemik İncelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1851-1866. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3920>
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3), 75-98.
- Ünsal, A., & Ulutaş, İ. (2019). Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uyarlanması. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 324-342. <https://doi.org/10.38122/ased.572655>
- Yıldız Bıçakçı, M., Ekici, B., Aksu, Şerife S., Kutlu Konuk, F., Gürkan Tazegül, E. N. ve Unay, Öykü S. (2021). NöroPLAY yönteminin izleminde kullanılan nöroPLAY oyun davranış değerlendirme ölçeği ve nöroPLAY ebeveyn oyun davranış değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 228-254. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151333>
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 883-896.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Play has a great importance in children's life as it affects the developmental parts child's life. Children take an opportunity to demonstrate and improve their developmental skills as cognitive, physical and social-emotional during the play. For these reasons play becomes an important subject of developmental research. In this study, it is aimed to determine the scales which are developed in Turkey or have been validated for Turkey by reliability studies and to compile descriptively the information given by these scales about the developmental parts of children. Importance of various factors such as the type of the play, its features, with whom and how it is played in the context of the contribution of the play to the developmental parts are examined using measurement tools used in the play research. (Hirose et al. 2012; Bojanowski et al. 2011; Lifter et al., 2011). Due to the nature of the play, difficulties of its measurability, scarcity of the developed play assessment tools, and the limitations of the scales disable the effects of the play on the developmental parts in a valid and reliable way (Akbağ, 2014).

### Method

The aim of the current study is to examine how the play scales, which were developed in the Turkish sample and adapted to the Turkish sample, serve developmental parts. The literature review studies carried out to determine the scales to be included in the study were carried out between 7 February 2022 and 1 April 2022 on ULAKBİM, Google Academic databases and YÖK thesis search engine. Keywords such as "play" or "scale" or "play scales" or "play behavior" or "play research" are screened in English and Turkish and reached 52 studies. 11 studies meeting the criteria were included in the review among the 52 studies found. The study was compiled by two researchers within the scope of the study under different headings: year the study was carried out, number of samples, group in which the scale was used, content of play behavior evaluated by the scale, and developmental part served. In this study, categorization of the scales used in play research was made under the headings of scales that evaluate the child's play behavior, play with peers, and play with parents. Under these headings, a total of 11 scales were included in the study, of which 8 studies evaluating the child's individual play, 2 studies evaluating the child's play with his peers, and 1 study evaluating the play with the parent. In this review, findings obtained in the examined studies are summarized and developmental parts related to these findings are described.

## Results and Discussion

Since the play has an effect on the developmental areas of the child, it is necessary to learn about the play behavior (Aslan, 2017). It is important to be able to generalize the findings as well as to obtain qualified findings about the play which has many components such as various environments and people for play, and differences between cultures in play researches. In play research, valid and reliable measurement tools are needed both to obtain quality findings and to examine the relationship of these findings with the developmental areas of the child in detail. So, the information provided by the valid and reliable scales included in the current study on the developmental areas of children, including social-emotional, cognitive and physical are presented. In this study, it is seen that the scales evaluating only the child's play behavior focus on the outputs in the field of cognitive and social-emotional development. Scales in the study include some skills of children such as problem solving, creativity, perception and attention. These skills are related with children's cognitive development. On the other hand, scales in the study include some skills of children such as social participation, social competence or cooperation that are related with social development. Scales in the study contain some skills of children related with physical development such as fine and gross motor skills. The observation method preferred for the detailed information about play behaviors in the play research creates limitations in reliability due to biases that may occur in the assessment. In order to prevent bias, play behaviors should also be measured with more standardized measurement tools (Aslan, 2017; Karasar, 1995). In the present study, it was questioned which developmental findings are supported by play measurement tools made in the national literature considering the differing structure of the play specific to the culture it is in. Thanks to the various scales with different structures and sub-dimensions included in this compilation study, it is thought that it will contribute to the studies that aim to obtain information about the development areas of children and play research that have little place in the literature. In order to see the contribution of play behavior to the developmental field of the child in line with the scales examined, the findings obtained from a play measurement tool that evaluates the play of the child and the parent together are also needed. When all scales are considered, examining these variables as a whole rather than evaluating many different variables separately will enable us to reach a more comprehensive and reliable result in order to see the contribution of play in the development of the child.