



Muş Alparslan Üniversitesi

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ / MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY

www.alparslan.edu.tr

e-ISSN: 2791-7320

MAUNEFDER
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ
MAUN JOURNAL of
EDUCATION



EFDER

e-ISSN: 2791-7320



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 2

SAYI: 2

ARALIK 2022

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME: 2

ISSUE: 2

DECEMBER 2022

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAUNEFDER) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

MAUNEFDER'de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

2022 CİLT: 2 SAYI: 2

HAKEM LİSTESİ

Dr. Cansu Hazal GÜÇLÜ – Başkent Üniversitesi

Dr. Derya ATALAN ERGİN – Kapadokya Üniversitesi

Dr. Elif İLHAN – Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Eşref NAS – Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Feridun KAYA – Erzurum Teknik Üniversitesi

Dr. Furkan KAŞIKÇI – Atatürk Üniversitesi

Dr. Gülendamar AKGÜL – Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Hilal ZORLU – Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. İbrahim DADANDI – Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Mahsum AVCI – Bingöl Üniversitesi

Dr. Mehmet Sıddık VANGÖLÜ – Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Mehmet Siyabend KAYA – University of Reading

Dr. Oğuzhan ÇELİK – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Önder ERYILMAZ – Amasya Üniversitesi

Dr. Selim GÜNDOĞAN – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi¹

Dr. Şahabettin MUTLU – Millî Eğitim Bakanlığı²

Dr. Uğur GEZER – Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Yahya AKTU – Siirt Üniversitesi

Dr. Yılmaz MUTLU – Muş Alparslan Üniversitesi

¹ İki hakemlik yapmıştır.

² İki hakemlik yapmıştır.

EDİTÖR KURULU VE SEKRETARYA

Sahibi: Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü)

Eğitim Fakültesi Adına Hak Sahibi: Prof. Dr. Esin KAYA (Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Baş Editör:

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı:

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri:

Matematik Eğitimi

Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Dr. Hülya SÖNMEZ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Dr. Selçuk AYDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Dr. Ali Fuad YASUL, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Murat EKİÇİ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Özel Eğitim

Dr. Sümeyra CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Dr. Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Öğretim Teknolojileri

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Ahmet AYKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri

Dr. Bülent Uğur KOCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Fuat ELKONCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Yavuz KOŞAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Psikolojisi

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sekretarya ve Dizgi

Arş. Gör. Dr. Yunus ŞAKİROğLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Dr. Samed Yasin ÖZTÜRK, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Gülşah KURU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

YAYIN VE DANIşMA KURULU

Prof. Dr. Abdlvahit ÇAKIR – Ufuk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ayfer şAHİN – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Baki DUY – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Bayram BAş – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Engin KARADAĞ – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK – Erciyes Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erhan DURUKAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erol DURAN – Uşak Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI – Pamukkale Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU NAL – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gizem SAYGILI – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gökhan DUMAN – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gül DURMUşOĞLU KSE – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Havise GÜLEÇ – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati AKYOL – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN – Muş Alparslan Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İlhan YALÇIN – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Kasım YILDIRIM – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Khalid ARAR – Texas State Üniversitesi – USA

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen Üniversitesi – FRANSA

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Müge ARTAR – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nihat ŞİMŞEK – Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM – Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Pınar GİRMEN – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Semra MİRİCİ – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serap NAZLI – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serdal SEVEN – Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Sinan OLKUN – Uluslararası Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Suat UNGAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Şener DEMİREL – Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Zarife SEÇER – İstanbul Üniversitesi – TÜRKİYE



EFDER



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 2

Sayı: 2

Aralık 2022

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

Volume: 2

Issue: 2

December 2022

-İçindekiler-

Grupla Psikolojik Danışmada Çatışma, Çatışma Kaynakları ve Lider Müdahaleleri

Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN

195-206

2018 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Anahtar Yetkinlikler Bakımından İncelenmesi

Süleyman TEMUR

207-226

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencileri Arasında Sosyal Uyum, Öğrenme Stili Tercihleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zekeriya TEMİRCAN

227-239

2009-2019 Yılları Arasında Türkiye’de Yürütülmüş Olan Ergenlik Konulu Tezlerin İncelenmesi

Pelin İNAN, Melike Cansu EVLÜCE, Figen ÇOK

240-267

Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının Meslek Liseleri Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Hayriye TORUNOĞLU, Dilek GENÇTANIRIM KURT

268-285

Anne Baba Arasındaki İlişki: “Üçüncü Ebeveyn” Rolünün Gestalt Terapi Bakışından Ele Alınması

Sahra RAYANA, Hasan ATAK

286-300

Eş Zamanlı Metne Dayalı Çevrim İçi Psikolojik Danışmada Terapötik İlişki

Çiğdem GÜLDEN, Kenan POLAT

301-321

Matematik Ders Kitaplarının Karşılaştırılmalı Değerlendirilmesi:

7. ve 8. Sınıf Örneği

Nesibe Nur TÜYSÜZ, Gülay EKİCİ

322-347

Üniversite Öğrencilerinin Narsisizm ve Saldırganlık Düzeylerini Etkileyen Facebook Davranışlarının Chaid Analizi ile Belirlenmesi

Yavuz KOŞAN, Eylem KILIÇ

348-369

Psikanalizde Kültür ve Birey

Semra KİYE

370-387

BAŞ EDİTÖR YAZISI

En genel tanımı ile kişilere istendik davranışlar kazandırmak olarak tanımlanan eğitim, her çağda çok fazla önem atfedilen bir olgu olmuştur. Bireyleri toplumsallaştırma, yeteneklerini tanıma, yaratıcılıklarına katkı sunma, bilimsel bilgi ve beceriler kazandırma ile kültürel değerleri öğretmek kendilerine güven duymalarını sağlamak eğitimin temel işlevlerinden bazılarıdır. Bu bağlamda dergimizin 2022 yılı son sayısının içeriğine yönelik görünümü sizlere aktarmak istiyorum:

Bu sayımızda 4'ü derleme, 6'sı ise araştırma makalesi olmak üzere toplam 10 çalışma yer almaktadır.

Sayının derleme çalışması olan ilk çalışmada (Grupla Psikolojik Danışmada Çatışma, Çatışma Kaynakları ve Lider Müdahaleleri) insanların etkileşimde olduğu ortamların kaçınılmaz bir ögesi olan çatışma kavramı grupla psikolojik danışma bağlamında ele alınmıştır. Çalışmanın içeriğinde çatışma kaynakları, grupla psikolojik danışmada çokkültürlü yapı ve çatışma ilişkisi, kişilerarası ilişki tarzları ve çatışma, grupla psikolojik danışmada evreler ve çatışma ile son olarak çatışmaya yönelik lider müdahaleleri ele alınarak *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* alanındaki bilimsel bilgi üretimine katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma makalesi olan ikinci çalışmada (2018 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Anahtar Yetkinlikler Bakımından İncelenmesi) 2018 yılı Sosyal Bilgiler Ders Programında yer alan kazanımlar nitel araştırma deseni ile "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler", "Anadilde İletişim", "Yabancı Dillerde İletişim", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ve "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler" yetkinlikler bağlamında incelenmiş ve *Sosyal Bilgiler Eğitimi* alanına yönelik öneriler sıralanmıştır.

İngilizce olarak hazırlanan üçüncü araştırma makalesinde (Examining The Relationship Between Social Adaptation, The Learning Style Preferences and Academic Achievement Among College Freshmen Students) 520 üniversite birinci sınıf öğrencisinin öğrenme stili tercihleri, sosyal uyumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Böylece *Eğitim Psikolojisi* alanına bilimsel katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Dördüncü çalışmada (2009-2019 Yılları Arasında Türkiye'de Yürütülmüş Olan Ergenlik Konulu Tezlerin İncelenmesi) Türkiye'de ergenlik konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek bu konu hakkında genel bir resim ortaya

konulmuştur. Araştırmada ergenlerle yapılan araştırmaların hangi alanlarda yapıldığı, hangi araştırma yöntemlerinin/desenlerinin tercih edildiği, örneklem sayıları ve çalışmalarda kullanılan istatistiksel yöntemlerin neler olduğu incelenmiştir. Bu çalışma ile kritik bir öneme sahip olan ergenlik dönemi çalışmaları incelenerek *Eğitim Psikolojisi* alanına katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Beşinci çalışmada (Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının Meslek Liseleri Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi) meslek liselerinde görev yapan okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısıyla liselerde uygulanan sınıf rehberlik programları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okullarda sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik öneriler sıralanarak *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* alanındaki bilimsel bilgi üretimine katkı sunulmuştur.

Derleme çalışması olan altıncı çalışmada (Psikososyal Gelişimde Anne Baba Arasındaki İlişki: “Üçüncü Ebeveyn” Rolünün Gestalt Terapi Bakışından Ele Alınması) Norton ve Norton’ın üçüncü ebeveyn olarak tanımlanan anne-baba arasındaki ilişkinin Gestalt Terapi kuramı çerçevesinden ele alınmış, ebeveynin çocuk üzerindeki etkilerinden bahsedilmiş, aile ve ilişki kavramları Gestalt Terapi bakış açısı ile açıklanmış ardından çocuğun psikososyal gelişiminde üçüncü ebeveynin etkisi literatür bağlamında tartışılmıştır. Böylece gelişimsel bir bakış açısı ile hem *Eğitim Psikolojisi* hem de *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* alanlarına katkı sunulmuştur.

Yedinci çalışmada (Eş Zamanlı Metne Dayalı Çevrim İçi Psikolojik Danışmada Terapötik İlişki) bilgi teknolojisi ve pandemi gibi olguların da etkisiyle giderek daha da yaygınlaşan çevrimiçi psikolojik danışma biçimlerinden biri olan eş zamanlı metne dayalı psikolojik danışmada danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişki değerlendirilmiştir. Çalışmada eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışma sürecindeki danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişki; sözel olmayan ipuçlarının olmaması, yazılı iletişim, anonimlik, gizlilik ve güven, ulaşım kolaylığı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Bu çalışma ile *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* alanındaki bilgi birikimine katkı sunulmuştur.

Sekizinci çalışmada (Matematik Ders Kitaplarının Karşılaştırılmalı Değerlendirilmesi: 7. ve 8. Sınıf Örneği) 2021-2022 öğretim yılı için Eğitim Komisyonu tarafından onaylanan ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik ders kitapları fiziksel özellikler, programın öğeleri, görsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri

açısından incelenmiştir. Çalışmada ders kitaplarının genel olarak fiziksel özellikler, dil anlatım ve görsel özellikleri yönünden yeterli olduğu ancak, programın öğeleri bakımından düzenlenme yapılması gerektiği saptanmıştır. Bu çalışma ile *Eğitim Programları ve Öğretim ile Matematik Eğitimi* alanlarına katkı sunulmuştur.

Dokuzuncu çalışmada (Üniversite Öğrencilerinin Narsisizm ve Saldırganlık Düzeylerini Etkileyen Facebook Davranışlarının Chaid Analizi ile Belirlenmesi) narsisist ve saldırgan bireylerin sosyal ağ sitesi Facebook'ta çeşitli davranışlar aracılığıyla bu özelliklerini sergileme eğiliminde oldukları varsayımından hareketle bu iki kişilik özelliklerine sahip bireylerin Facebook'ta ne tür davranışlar sergilediklerinin belirlenmesi amaçlanmış ve narsisizm ile saldırganlık değişkenleri üzerinde etkili olabilecek Facebook davranışları incelenmiştir. Bu amaçla *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* alanındaki bilimsel bilgi üretimine katkı sağlanmıştır.

Onuncu ve son çalışmada ise (Psikanalizde Kültür ve Birey) Freud'un yapılandığı Psikanalitik Kuram bağlamında kültür, uygarlık, medeniyet, bireysellik ve toplumsallaşma, birey ve mutluluk, kitle ve kitle psikolojisi konuları incelenmiştir. Çalışmada ayrıca Psikanalitik Kuramın sözü edilen kavramlara ilişkin çizdiği genel tablo ve verdiği mesajlara yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışma ile *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* alanına yönelik bilgi birikimine katkı sunulmuştur.

Bu sayımızın yayımlanmasında emeği olan yazarlarımıza, hakemlerimize, editör kurulumuza, eğitim fakültesi dekanımız Prof. Dr. Esin KAYA'ya, üniversite rektörümüz Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT'A, sekreteryaya ekibinden Dr. Yunus ŞAKİROĞLU'na ve Dr. Samed Yasin ÖZTÜRK'e teşekkürü bir borç biliriz.

Okumaktan ve bilime katkı sunmaktan asla vazgeçmemek temennisiyle esen kalmanızı diliyorum.

Baş Editör

Doç. Dr. Zekeriya ÇAM

29 Aralık 2022



Derleme • Review



Grupla Psikolojik Danışmada Çatışma, Çatışma Kaynakları ve Lider Müdahaleleri

Conflict, Conflict Sources and Leader Interventions in Group Counseling

Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN^{1a}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat, Türkiye

ORCID: 0000-0003-1406-4155

caglar.ozdogan@yobu.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

1. Grupla Psikolojik Danışma
2. Çatışma
3. Çatışma Kaynakları
4. Lider Müdahaleleri

Öz

Psikolojik danışma uygulamaları, genel itibariyle danışanların hayatlarında geliştirmek istediği alanlara yönelik olarak yapılan sistematik, düzenli ve profesyonel bir yardım hizmetidir. Bu uygulama içerisinde ise grupla psikolojik danışma uygulamaları ayrı bir öneme sahiptir. Grup uygulamaları içerisinde yer alan birey, küçük bir evreni temsil eden grup içerisinde bir yandan kendi hayatını ele alma fırsatı elde ederken diğer yandan da başkalarının hayatını hem görme hem de onların hayatlarına dokunma fırsatı elde etmektedir. Dolayısıyla grup içerisinde karşılıklı dinamik bir süreç vardır. Bu süreç içerisinde, grup içerisindeki her birey kendi özelliklerini grup içerisine taşımaktadır. Bireysel olarak farklı özelliklere sahip bireyler, yaşantı temelinde yürütülen yardım hizmeti içerisinde bir dizi çatışma yaşayabilmektedir. Çatışma ilk etapta grup içerisinde olumsuz bir özellik olarak görülse de olumlu özellikleri de içerisinde barındırmaktadır. Burada önemli olan nokta, grup içi çatışma kaynaklarının belirlenmesi ve uygun bir şekilde müdahale edilmesidir. Bu çalışmada grup içi çatışma ve çatışma kaynakları ele alınarak ardından lider müdahalelerine yer verilmiştir.

Keywords:

1. Group Counseling
2. Conflict
3. Conflict Sources
4. Leader Interventions

Abstract

Psychological counseling practices are generally a systematic, regular and professional help service for the areas that clients want to improve in their lives. Within this practice, group counseling practices have a special importance. An individual in a group practice, representing a small universe, on the one hand, gets the opportunity to take care of his own life, while on the other hand, he gets the opportunity to see others' lives and touch their lives. Therefore, there is a mutually dynamic process within the group. In this process, each individual in the group also carries his own characteristics within the group. Individuals with different characteristics may experience a series of conflicts within the help service carried out on the basis of this experience. Although conflict is seen as a negative feature in the group at first, it also contains positive features. The important point here is to identify the sources of intra-group conflict and intervene appropriately. Therefore, in this study, in-group conflict and conflict sources were discussed and then leader interventions were included.

Geliş Tarihi:

16.06.2022

Kabul Tarihi:

23.10.2022

Yayın Tarihi:

29.12.2022

Atıf: Özdoğan, A.Ç. (2022). Grupla psikolojik danışmada çatışma, çatışma kaynakları ve lider müdahaleleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 195-206.

Citation: Özdoğan, A.Ç. (2022). Conflict, conflict sources and leader interventions in group counseling. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 195-206.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Grupla psikolojik danışma; üyelerin duygu durumlarının, düşüncelerinin ve genel olarak yaşamlarının paylaşıldığı, dayanışma içerisinde olarak bu paylaşım sürecindeki rol ve sınırların çerçevesinde fikir birliği ve çatışmanın yaşandığı gelişim kademelerinden oluşan bir bütün olarak tanımlanmaktadır (Whitaker, 2005). Bu etkileşime dayalı süreç içerisinde ise çatışma, grup normlarını oluşturan faktörler açısından daha ayrı bir özellik taşımaktadır (Yalom, 2002).

Çatışma kavramı kelime anlamı olarak ele alındığında sıklıkla tartışma, kavga, kızgınlık ve düşmanlıkla ilişkilendirilmektedir. Grupla psikolojik danışmada ise çatışma kavramı genel olarak üyelere ait farklı fikirlerin ve kavramların uyumsuzluğu olarak tanımlanmaktadır (Bennis vd., 1994). Ancak çatışma kavramının grupla danışma süreci içerisinde sadece olumsuz duyguları içermesi gibi bir durum söz konusu değildir (Bennis vd., 1994). Yalom'a göre (2002) çatışma, gruplarda grup gelişiminin bir parçasıdır ve çatışma durumunun yokluğu grubun gelişimsel düzeninde eksikliğe neden olabilir. Ayrıca grup süreci içerisinde muhtemel olarak yaşanacak çatışma, yoğunluğu üyelerin kabul düzeyini aşmadığı sürece gruba ve üyelerin gelişimine hizmet eder (Yalom, 2002).

Amerika Birleşik Devletleri'nde modern grup psikoterapisinin öncülerinden biri olarak kabul edilen Slavson'a göre psikoterapi/psikolojik danışma gruplarının üyelerin duygu durumlarını birbirlerine açık bir şekilde ifade etmelerine dayanması gerekmektedir (Akt: Unger, 1993). Kline'a göre (2003) ise çatışma, üyelerin birbirlerine karşı bu dürüstlüklerinin yansımalarının sonucunda meydana gelmektedir. Çünkü üyeler arasındaki bu dürüstlük, farklı düşünce yapılarına ait yaşantıların daha çok paylaşılma olasılığı ile birlikte birtakım anlaşmazlık ve çatışmaya dönüşebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise konu ile ilgili olan araştırmacılar arasında çatışmanın yanlış bir şekilde ele alındığında grup gelişimi üzerinde yıkıcı bir etki oluşturacağına yönelik fikir birliği bulunmaktadır (Kline, 2003; Rubel ve Okech, 2010; Yalom, 2002). Burada önemli olan nokta, gruptaki üyeler arasında var olan çatışma kaynağının tespit edilerek erken müdahale edilmesi ve grubun etkileşimsel yapısına uygun olarak kullanılmasıdır (Lo Coco vd., 2016).

Grupla Psikolojik Danışmada Çatışma Kaynakları

Grup içerisinde çatışma birçok nedenden kaynaklanabilmektedir (Unger, 1993). Kelsey ve Plumb'a göre (2013) grupla psikolojik danışmada çatışma, hatalı iletişim ve yanlış bilgilendirmeye ek olarak üyelerin değer, algı, inanç, tutum ve kültürel yapılarında gerçek ya da algılanmış farklılıklara dayalı olarak gelişmektedir. Yalom'a göre (2002) üyelerin kendilerini aşağılık veya hor görmeleri ve bunu gruptaki diğer üyelere yansıtmaları grup içerisinde çatışmaya neden olmaktadır. Yalom (2002) ayrıca transferans, ayna tepkiler, rekabet, farklı yaşam deneyimlerine bağlı olarak gelişen öznel bakış açıları, grup normlarını kabul etmeyen üyelere karşı kızgınlık ve gruptaki üyelerin yaşadığı hayal kırıklığının grup içerisinde yaşanan çatışmanın kaynakları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca alandaki bazı

araştırmacılara göre (Delucia-Waack ve Donigian, 2004; Kline, 2003; Rubel ve Okech, 2010) çatışma, kişilerarası ilişki ve iletişim tarzlarından örgütsel sistemlere kadar farklı kültürel görüşlerin bir yansıması sonucu meydana gelmektedir. Diğer taraftan ise Tuckman (1965) grup oturumlarının kendi içerisinde evrelerden oluştuğunu ve özellikle işleyiş evresinden önceki evrelerde çatışmanın meydana gelebildiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla ilgili alanyazından elde edilen bilgiler çerçevesinde grup içerisindeki çatışma, kaynakları üyelerin farklı kültürel yapıları ve kişilerarası ilişki tarzları, grup sürecindeki evrelerin özellikleri ile lider müdahaleleri çerçevesinde gruplandırılabilir. Bu kısımdan itibaren üyelerin, grubun ve liderlerin özelliklerine dayalı çatışma kaynaklarına alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

Grupla Psikolojik Danışmada Çok Kültürlü Yapı ve Çatışma

Grupla psikolojik danışmada kişisel ve kişilerarası çatışmanın etkili bir şekilde ele alınabilmesi için çok fazla imkân bulunmaktadır (Okech, 2016). Bunlardan birisi de grup içerisinde yer alan bireylerin kültürel özellikleridir. Reid (1999) kültürü; bireylerin inanç, hedef ve beklentileri üzerinde etkili olan bir dizi tutum ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bireylerin kültürel kimlikleri kişilerarası iletişim becerileri, duygusal yapıları ve bunu ifade etme tarzları ile birlikte tutum, davranışları ve sosyal rolleri üzerinde etkili olabilmektedir. Psikolojik danışma açısından ele alındığında ise bireyler grup ortamı içerisinde kendi kültürel kimlikleri ile birlikte yer almaktadır. Bu durum da üyeler arası iletişim tarzı üzerinde etkisini gösterebilmektedir. (Betancourt ve Lopez, 1993). Bireyler sahip oldukları kültürel kimlikleri ve dolayısıyla özellikle iletişim tarzıyla grupla psikolojik danışma sürecinde yer aldıklarından dolayı, bu farklılık grupla danışma süreci içerisinde olası bir çatışma kaynağına dönüşebilmektedir (Okech, 2016). Buradan hareketle danışman ve özellikle grup içerisinde yer alan üyeler arasındaki kültürel farklılık ne kadar fazla olursa grup içerisinde çatışmanın yaşanma olasılığının artacağı ifade edilebilir (Betancourt ve Lopez, 1993; Reid, 1999).

Bireylerin dünyaya bakış açılarındaki farklılıklar grup içerisinde çatışmayı kaçınılmaz bir hale getirebilmektedir (Pearce ve Littlejohn, 1997). Bu durum grup içi kültürel uyumun önemini ortaya koymaktadır. Kültürel uyum hem üyeler arası hem de lider ve üyeler arası ilişkiler açısından önemlidir. Bundan dolayı klinisyenler kültürel farklılıkların lider ve üyeler arasında, transferans ve karşıt transferansa neden olmasından dolayı çatışmaya dönüşebildiğini vurgulamaktadır (Brook vd., 1998). Sue ve diğerleri (1987) lider ve üyeler arasındaki kültürel yakınlığın özellikle liderin üyeleri anlaması ve tanınmasında, danışanın yaşadığı olaylara ilişkin dünya görüşüne daha iyi anlam katabilmesinde ve kullanılacak olan teknik ve yöntemleri daha uygun bir şekilde seçebilmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Danışan ve danışmanların kültürel anlamda bilişsel haritalarının uyumu ve ilişkisi, uygulanacak olan terapiyi de başarılı kılacak etmenlerdendir. Danışmanın danışana ilişkin değerlendirmesinde kültürel anlamdaki farklılık, danışmanı olumsuz olarak

yönlendirebilmekte ve durum da terapötik sağaltımı sekteye uğratabilmektedir. (Brook vd., 1998).

Grup liderleri etkin bir çatışma çözümü için farklı kültür grupları içerisinde açık ve gizli kültürel farklılıklardan meydana gelen çatışmaları iyi tanımlamalıdır (Akt: Okech vd., 2016). Liderler grup içerisinde etkin olan müdahale yöntemlerini kullanabilmeleri için grup üyelerinin birbirlerine karşı kullanmış oldukları iletişim tarzları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu iletişim tarzı analizleri grup içerisindeki yaşanan çatışmayı daha bir belirgin kılacak ve böylece çatışmanın grubun gelişimi üzerinde nasıl bütünleştirilebileceği ele alınabilecektir (Rybak ve Brown, 1997). Ayrıca gruba üye seçiminde kültürel farklılıkların göz önüne alınması ve üye seçiminin bu noktaya dikkat edilerek yapılması süreç içerisinde ortaya çıkması muhtemel çatışma veya güçlüklerin de önüne geçilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir (Brook vd., 1998).

Grupla Psikolojik Danışmada Kişilerarası İlişki Tarzları ve Çatışma

Grup içerisindeki bireyleri daha iyi anlayabilmemiz için bireylerin grup içerisindeki konumuna daha yakından bakmamız ve grup içerisindeki davranışları grubun yapısı içerisinde incelememiz gerekmektedir. Yapısal açıdan ele aldığımızda ise grup içerisinde her birey karşılıklı olarak birbirlerinin iletişim tarzından, beklentilerinden ve kişilerarası iletişim tarzlarından etkilenmektedir (Barry, 2011). Grup içerisinde yer alan üyelerin lider ve diğer üyelerin desteği ile birlikte kendi hayatlarına yapacağı dokunuşlar önemli olmakla birlikte; bu durum ilgili üyenin kendi öz saygısını koruma çabası içerisinde olarak kaygı yaşamasına da neden olabilir. Artan kaygı seviyesi ise kişilerarası ilişki tarzının daha net bir şekilde ortaya çıkmasına neden olacaktır (Kiesler, 1996). Bu durum ile ilgili olarak Kiesler'in (1982) sunmuş olduğu model alanyazında dikkat çekmektedir. Kiesler'in (1982) sunmuş olduğu modele göre bireylerin kişilerarası ilişki tarzlarını dört ana başlık altında sınıfladığı görülmektedir. Bunlar; düşmanca baskın, düşmanca itaatkâr, dostça baskın ve dostça itaatkâr profilleridir.

Düşmanca baskın kişilerarası tarza sahip olan kişiler soğuk, aldatıcı ve kindar olarak karakterize edilmektedir. Bu kişiler genellikle duygusuz, asi ve kaba olarak tanımlanmaktadır. Düşmanca baskın tarza sahip olan kişiler diğer tarza sahip olan kişilere kıyasla daha katı bir tutum içerisinde. Bu tarza sahip olan kişiler dünyayı genel olarak kazananlar ve kaybedenler olarak algılar ve duygu durumları uç noktadadır. Terapistler/Danışmanlar genel olarak bu tarza asgari düzeyde sahip olan kişilerdir. Düşmanca baskın tarzda kişiler, kişisel kazanımları için diğerlerini manipüle etmeye çalışır ve kişilerarası ilişkilerde güce endekslidir (Kiesler, 1996). Ayrıca kişilerarası ilişkilerde sıklıkla çevresini düşmanca bir tarzda algılayıp yanlış yorumlama eğilimindedir (Orford, 1986).

Düşmanca boyun eğen kişiler; kendisini cezalandıran kişiler olarak ve aynı zamanda asi, cesaretsiz bireyler ile karakterize edilmektedir. Çevrelerinde etkin olmakta güçlük çeken

aciz ve güçsüz bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu tarza sahip olan kişiler sanki vahşi bir ormanda yalnız ve diğerlerinin kazandığı yerde tek kaybeden olarak betimlenmektedir (Kiesler, 1996). Hem sorumluluk almaktan kaçan hem de bencil bir yapıları vardır. Arkadaş ilişkilerinde veya sosyal ortamlarında diğerlerine karşı depresif bir gözden bakarak samimi veya normal davranan kişilere karşı olumsuz tepki verme eğilimindedir (Barry, 2011).

Dostça baskın kişiler; bu tarza sahip olan kişiler kendini düşünmeyen veya bencil olarak davranmayan biri olarak betimlenmektedir. Ayrıca kolay kandırılabilen, cesaretsiz ve güçsüz bireyler olarak tanımlanmaktadır. Diğer kişiler bu tarza sahip olan kişilerin samimiyetlerini ve açık tavırlarını zayıflık olarak tanımlar. Başkalarının yapmış olduğu davranışa karşı genel olarak dostça veya baskın olma şeklinde bir atıfta bulunur ve genel olarak ilişkilerde takip eden veya yönlenen taraf konumundadır. Aşırı derecede iyimser olup kendilerini genel olarak kazanan takımın amigosu olarak görme eğilimindedir (Kiesler, 1996).

Dostça boyun eğen kişiler; bu tarza sahip olan kişiler genelde bencil, çevresine dikte etmesini seven kişilerden oluşmaktadır. Kendilerini sağlıklı olarak görmelerine karşın aslında normal dışı davranış gösterme eğilimi içerisindedir. Başkalarıyla kurdukları iletişimlerde genelde serbest davranma eğilimindedir ve diğerlerinin davranışına karşı önyargılı değildir (Kiesler, 1996).

Kiesler'in (1996) sunmuş olduğu modele göre grupla psikolojik danışma oturumlarında kişilerarası iletişim biçimleri bireylerin kişilerarası iletişim biçimlerinden etkilenmektedir. Modele göre özellikle *Dostça Baskın ve Düşmanca Baskın, Düşmanca Baskın ve Düşmanca Baskın, Dostça Boyun Eğen ve Düşmanca Boyun Eğen* profilleri arasında anlaşmazlık ve uyumsuzluk yaşanmakta olup bu tür etkileşim içerisinde yer alan bireyler grupla danışma oturumlarında potansiyel çatışma kaynağı olabilmektedir.

Grupla Psikolojik Danışmada Evreler ve Çatışma

Tuckman'a göre (1965) grup terapisi dört farklı evreden oluşmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde ise gruptaki evrelerin yaygın olarak başlangıç, geçiş, eylem ve sonlandırma evresi şeklinde isimlendirildiği görülmektedir (Carroll ve Wiggins, 2016; Corey vd., 2016). İlk olarak grupta *başlangıç evresi* oluşmaktadır. Bu evrede gruptaki üyeler belirlenerek grup oluşturulmuştur. Ayrıca bu evrede gruptaki üyelerin uymak durumunda olduğu kurallar belirlenir ve normlar oluşturulur. Gruptaki üyeler oluşan bu normlara ve kurallara uymak durumundadır. Ayrıca bu evre, üyeler arasında bazı belirsizlik ve soru işaretlerinin olduğu bir evredir. Dolayısıyla güven bu aşamada üyeler arasındaki en önemli konular arasındadır. Tüm bu faktörlerin oluşturduğu etki ile birlikte üyeler arası çatışma meydana gelmesi de olası bir durumdur (Corey vd., 2016).

Sonraki aşama ise *geçiş aşamasıdır*. Bu aşamada gruptaki üyeler arasındaki etkileşim başlamakta olup grup içerisindeki üyelerde güç hiyerarşisi yerleşmeye başlamaktadır (Tuckman, 1965). Diğer taraftan geçiş aşamasında üyelerin davranışlarının altında kaygı

yatar ve üyeler kaygılarına sebebiyet veren birtakım faktörler ile yüzleşmek durumundadır. Çünkü bu evrede üyeler arası güven daha tam olarak oluşmamıştır (Corey vd., 2016). Chen ve Rybak (2004) bu evrede özellikle bireyler arası farklılık ve henüz güven ortamının da sağlanmamış olmasından dolayı grupta yer alan üyeler arasında çatışmalar yaşanabileceğini vurgular. Dolayısıyla güven eksikliği, grubun tam olarak işleyiş aşamasına geçmemiş olması ve bireyler arası kültürel ve yapısal farklılıklardan dolayı bu evrede çatışma yaşanması olası bir durumdur.

Geçiş evresini *eylem evresi* takip etmektedir. Bu aşamada üyeler ya grup kurallarına karşı ihlal edici davranmaya veya grup içerisinde güçleri ile var olmaya ve grup içerisindeki etkileşimi derinleştirmeye çalışır. Ancak bu evre; grubun normlarının oluştuğu, güven probleminin azaldığı ve genel olarak grupta yer alan üyelerin kendi amaçları doğrultusunda grubu kullanmaya başladığı evredir. Bu evrede çatışma ihtimali var olsa da bu ihtimalin düşük olduğu ifade edilebilir (Corey vd., 2016; Tuckman, 1965).

Grubun son aşaması olan *sonlandırma aşamasında* üyeler aktif bir şekilde iletişime geçer, gruptaki etkileşim olumlu yönde ilerlemeye başlar ve gruptaki üyeler ilk hafta belirlenmiş olan hedeflere ulaşmış olur. Diğer taraftan gruptaki üyeler psikolojik danışma uygulamalarının bitecek olmasından dolayı direnç gösterebilir. Dolayısıyla çatışma yaşanma ihtimalinin düşük olduğu bir evredir (Barry, 2011). Gruplar arası evreler genel olarak değerlendirildiğinde her ne kadar çatışma başlangıç ve özellikle geçiş evresi ile ilişkilendirilse de çatışma grup oturumlarının hemen hemen her aşamasında meydana gelebilir. Burada önemli olan noktalardan birisi de lider ve liderin ortaya koyduğu etkili bir grup yönetimine ilişkin becerilerdir.

Grupla Psikolojik Danışmada Çatışma ve Lider Müdahaleleri

Grupla psikolojik danışma içerisinde çatışma, grup normları oluştuğunda ve grup içerisindeki üyeler arası bir bütünlük duygusu oluştuğunda grup için faydalı bir durum olabilir. Ancak çatışma kontrol edilemediği zaman veya çatışmanın çok erken yaşanması durumunda üyeler arası düşmanlık, nezaketsizlik gibi duyguların yaşanmasına sebebiyet verebilir. Ayrıca çatışmanın veya güçlüğün daha çok bütün üyelerin grup içerisinde etkin bir şekilde yararlanmaya başlaması esnasında oluştuğu düşünüldüğünde, çatışmaya etkin bir şekilde müdahale edilmesinin ve dolayısıyla lider müdahalesinin önemli olduğu görülmektedir (Carroll ve Wiggins, 2016; Jacobs, 1998).

Kraus ve diğerleri (2001) grupla psikolojik danışmada çatışmanın pozitif terapötik enerjiye dönüştürülebilmesi için muhtemel altı farklı duruma dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar; gruba üye seçimi, grubun sistemik yapısı, grubun dinamikleri, grup içerisinde bireysel olarak üyelerin işlevlerinin anlaşılması ve grup içerisinde ele alınan konuların genel içerikleri şeklindedir.

Etkili bir grupla psikolojik danışma gruba etkin bir şekilde üye seçimiyle başlamaktadır (Yalom, 2002). Gruba üye seçimi oldukça önemlidir. Çünkü her üye her grup için uygun değildir. Uygun gruba uygun eşleştirmelerin yapılması bu açıdan oldukça önemlidir (Jacobs, 1998). Dolayısıyla gruba üye seçilirken aşağıda yer alan soruların değerlendirilmesi önemlidir (Kraus vd., 2001).

- Gruptaki üye seçimi uygun bir şekilde mi yapıldı?
- Gruptaki üyelerin var olan mevcut problem durumu grubun amacıyla ilişkili midir?
- Grup üye için; üye de grup için güvenli midir?
- Her üye, grup için bilişsel ve psikolojik olarak uygun bir şekilde işlev göstermekte midir?

Bir grubu gözlemlemeye başladığımızda üyelerin davranış örüntülerini algılamamızın tek bir yolu vardır ve bu da sistemik kuram çerçevesi içerisinde. Sistem kuramı o grubu oluşturan üyelere bireysel olarak değil, gruba bir bütün olarak bakar. Grubun içerisinde bir çatışma veya güçlkle karşılaşıldığında lider hem üyenin davranışına hem de sistem yaklaşımı çerçevesinde grup içerisinde üyeyi gözlemler (Kraus vd., 2001). Bu durumda aşağıda yer alan soruların değerlendirilmesi önemlidir.

- Güçlüğe neden olan durum grup sistemi ile ilişkili midir?
- Bütün üyeler içinde bulunulan ana nasıl bir katkı yapıyorlar?
- Bu olay (çatışma veya güçlük) grubun işlevi hakkında ne söylemektedir?
- Bu olay (çatışma veya güçlük) grubu (üyeleri, bütün grubu ve alt grupları) nasıl etkilemektedir?

Grup dinamikleri kavramı geniş oranda grubun işlevinin anlaşılması anlamında kullanılmaktadır. Gruptaki işlevselliğin ortaya çıkması ise üyeler arası etkileşim yolu ile meydana gelebilmektedir. Çatışma veya güçlüğün grupla psikolojik danışmada genellikle geçiş evresinde meydana geldiği düşünüldüğünde ise aşağıda yer alan soruların değerlendirilmesi önemli görülmektedir (Kraus vd., 2001; Tuckman, 1965).

- Bu olay (çatışma veya güçlük) grubun bölümlerinin bir işlevi midir veya bu grubun bir dinamiği midir?
- Bu durumun normal grup gelişiminde ne kadar bir işlevi vardır?
- Grupta üyelerin yeni davranış denemelerini sağlamak için süreci nasıl kolaylaştırabilirim?
- Grup gelişiminin bu aşamasında gruba yardımcı olması için hangi terapötik güçleri uygulamam gerekmektedir?

Grup içerisinde bireysel olarak üyeler, grup içerisinde bir diğer üye ile çatışma yaşar veya bir güçlük meydana gelirse grup liderinin aklına gelmesi gereken ilk durum üyenin var olan bu durumundaki psikolojik yapının kendine özgü olup olmadığıdır. Bu durum genel olarak grup liderinin, grup dinamiklerinin ötesinde bir durumu betimlemektedir (Jacobs, 1998). Dolayısıyla bu durumda aşağıdaki soruların değerlendirilmesi önemlidir.

- Bu olay (çatışma veya güçlük) bireysel üyelerin işleyiş tarzında bir semptom mudur?
- Bu durum, bireysel üyenin mevcut olan problemini nasıl örneklendiriyor?
- İç görüye katkıda bulunmak için nasıl müdahale edebilirim?
- Bütün üyelerin gruba bağlılığını sağlayabilmek için nasıl bir tepkide bulunabilirim?
- Diğer grup üyelerini sürece nasıl dâhil edebilirim?

Çatışma durumunu betimlemeye yardım eden bir diğer konu ise üyelerin davranışları veya durumlarının grubun varlığı içerisindeki uyumudur (Kraus vd., 2001). Bu durumda aşağıdaki soruların değerlendirilmesi önemlidir.

- Bu olayla ilişkili durumlar grup içerisinde artış göstermekte midir?
- Bu olaya neden olan ana etmenler var olan durumu (çatışma veya güçlük) nasıl örneklendirmektedir?
- Grubun içerikle ilişkili ve konusuyla alakalı olan bu durumunu kolaylaştırmak için nasıl katkıda bulunabilirim?
- Bu olayın kişisel ve kişilerarası anlamını ortaya çıkarmak için üyelere nasıl yardımcı olabilirim?

Konuyla ilişkili olarak grup lideri, grubun içerisinde istenmeyen bir durum veya çatışma yaşandığında olaylara ilişkin ilk yorumu kendi yansımasıdır. Olaylara ilişkin düşünce ve duygular liderin bu tip durumlarda farkındalığını artıracaktır (Kraus vd., 2001). Bu durumda aşağıdaki soruların değerlendirilmesi önemlidir.

- Bu olay benim grup içerisindeki tepkilerimin mi veya üyelerin mi yapay dokusudur?
- Bu olaya kişisel olarak nasıl bir tepki verebilirim?
- Vereceğim tepki benim kişisel tarzımla nasıl bir ilişkiye sahiptir?
- Sezgilerim bana grup içerisinde neler olduğunu söylüyor?

Kraus ve diğerlerinin (2001) grupla psikolojik danışmada çatışma ve güçlüğü pozitif terapötik enerjiye dönüştürülebilmesi için önermelerine ek olarak ilgili alanyazında Mitchell ve Mitchell'in (1984) grupla psikolojik danışma oturumlarında çatışma durumuyla etkin olarak başa çıkabilmek için önerileri dikkat çekmektedir. Mitchell ve Mitchell (1984)'in önerileri aşağıda maddeler halinde betimlenmiştir.

- Çatışma durumuyla başa çıkabilmek için grup içerisinde belirli normların oluşturulması.
- Üyelere birbirlerinin iletişim tarzlarını anlamlarını için yardım etme.
- Dolaylı iletişim tarzından ziyade doğrudan iletişim tarzını destekleme.
- Gruptaki üyelere farklı çatışma durumlarının kavramsallaştırılması sürecinde yardımcı olma.
- Üyelere çatışma çözme durumunda kendi sorumluluklarını belirlemelerine yardımcı olma şeklindedir.

Diğer taraftan Gans (1989) ise grup liderinin çatışma veya düşmanlık durumlarına karşı verebileceği tepkilerin en önemlilerinden birisinin, düşmanlık veya çatışma durumunun grup çalışmasına veya gruptaki işleyişin belli bir bölümüne karşı üyeler tarafından direnç oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca grup içerisindeki üyeler arası görevlerin tanımlanmasının ve gerektiğinde ise sorumlu oldukları görevin değiştirilmesinin işlevsel olacağını ifade etmektedir. Unger ise (1990; 1993) çatışma ve ilgili lider müdahalesi kapsamında liderin grubu yapılandırma becerileri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Üyeler arası etkileşimi belirleyen önemli bir unsur üyelerin bireysel özellikleridir. Bazı danışanlar grupta danışma sürecine davranış ve ifadelerinde kendilerinin serbest ve özgür olabileceğini düşünerek başlar. Sonra grup içerisinde birtakım kurallar sunulduğunda ve bunlara uyulması beklendiğinde ise bir hayal kırıklığı yaşamaya başlarlar (Unger, 1993). Üyeler genellikle bu kurallara özellikle grup oturumunun başlangıç aşamasında uymaya özen gösterirler çünkü liderin bunlardan dolayı kendilerine karşı tavır almalarını istemezler. Sonrasında ise üyeler genellikle bilinçdışı olarak ya birbirleriyle atışmaya başlar ya da grup içerisinde diğerleri ile aralarına bir sınır çekerler. Bu şekilde üyeler zamanla grup kontratını unutmaya veya göz ardı etmeye istem dışı öfkelerini de lidere yöneltmeye başlarlar. Bu durum ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiye benzemektedir. İlk başta var olan kurallar kızgınlık veya engellenmeye sebep olurken; bu kurallar ısrarlı bir şekilde uygulanmaya başladığında tıpkı bir çocuğun öz disiplini sağladığı gibi grup içerisindeki üyelerde de benzer disiplinin oluşmasına yardımcı olur (Unger, 1990). Dolayısıyla bireysel olarak farklı özellikler içerisinde yer alan üyelerin zamanla grup kurallarını ihlal etme potansiyeli karşısında liderin kararlı tutumu ve etkin yapılandırma becerilerinin önemli olduğu görülmektedir.

Sonuç

Grupla psikolojik danışma oturumlarında çatışma önemli bir kavramdır ve çatışmanın çözümlenmesi ise grupla yapılan uygulamalar açısından grubun devamlılığını sağlayacak bir nitelik taşımaktadır. Ancak genellikle grupla psikolojik danışma uygulamaları üzerinde çalışmalar yapan danışmanların sıklıkla grup içerisinde ilgi ve samimiyet gibi olumlu duygular üzerinde yoğunlaştıkları; çatışma ve uzlaşmazlık gibi kavramların çok fazla ele alınmadığı görülmektedir. Diğer taraftan ise çatışma ve uzlaşmazlık gibi kavramların genel olarak olumsuz ve yıkıcı bir nitelik taşımadığı, aksine yapıcı bir nitelik taşıdığı ifade edilebilir. Grup içerisinde çatışma ve uzlaşmazlık gibi konuların yapıcı bir etki gösterebilmesi ise öncelikle çatışma kaynaklarının iyi bir şekilde belirlenmesine ardından da çatışmanın etkili bir şekilde ele alınmasına bağlıdır. Bu durumda ilgili alanyazın doğrultusunda grup içerisindeki çatışma kaynakları, daha genel başlık içerisinde üyelerin iletişim tarzları, kültürel özellikleri, grup evreleri ve liderin grubu yönetme becerilerine yönelik özellikleri şeklinde betimlenmektedir.

Kaynakça

- Barry, K. G.,(2011). "Predicting conflict in group psychotherapy: *A model integrating interpersonal and group-as-a-whole theories*". [Doctoral dissertation, Wright State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=wsuppsych1310762112
- Bennis, W., Jagdish, P., & Ronnie, L. (1994) . *Beyond leadership: Balancing economics, ethics, and ecology*. Cambridge, MA: Blackwell Business.
- Betancourt. H., & Lopez, S. R. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychologist*, 48, 629–637. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.6.629>
- Brook, D.W. & Gordon, C. & Meadow, H. (1998). Ethnicity, culture, and group psychotherapy. *Springer*, 22, 2, 53-80. <https://doi.org/10.1023/A:1022123428746>
- Carroll, M. R. & Wiggins, J. D. (2016). *Grupla psikolojik danışmanın öğeleri* (S. Doğan, Çev.). Pegem Yayınları.
- Chen, M., & Rybak, C.J. (2004). *Group leadership skills: Interpersonal process in group counseling and therapy*. Thomson&Brooks/Cole.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. C. (2016). *Psikolojik danışmada gruplar: Süreç ve uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- DeLucia-Waack, J. L., & Donigian, J. (2004). *The practice of multicultural group work: Visions and perspectives from the field* (Vol. 3224). Brooks/Cole Publishing Company.
- Gans, J.S. (1989). 'Hostility in group psychotherapy', *International Journal of Group Psychotherapy* 39, 499-516. <https://doi.org/10.1080/00207284.1989.11491191>
- Jacobs, E. (1998). *Creative counseling techniques: An illustrated guide*. Psychological Assessment Resources Incorporated.
- Kelsey, D., & Plumb, P. (2013). *Great meetings! Great results: A practical guide for facilitating successful, productive meetings*. Hanson Park Press.

- Kiesler, D. J. (1982). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy fro complementarily in human transactions. *Psychological Review*, 90, 185-214. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.3.185>
- Kline, W. B. (2003). The evolving research tradition in counselor education and supervision. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 82-85. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01832.x>
- Kraus, K.L. & Esch, J.B. & Geroski, A.M. (2001). Stop avoiding challenging situations in group counseling. *The Journal for Specialists in Group Work*, 26,1, 31-47. <https://doi.org/10.1080/01933920108413776>
- Lo Coco, G., Gullo, S., Di Fratello, C., Giordano, C., & Kivlighan, D. M., Jr. (2016). Group relationships in early and late sessions and improvement in interpersonal problems. *Journal of Counseling Psychology*, 63(4), 419–428. <https://doi.org/10.1037/cou0000153>
- Mitchell, R.C. & Mitchell, R.R. (1984). Constructive management of conflict in groups. *Journal for Specialists in Group Work*; 9, 137-144. <https://doi.org/10.1080/01933928408412520>
- Okech, J.E.A. (2016). Intercultural Conflict in Groups. *Journal The Journal for Specialists in Group Work*, 41, 4, 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/01933922.2016.1232769>
- Orford, J. (1986). The rules of interpersonal complementarity: Does hostility beget hostility and dominance, submission? *Psychological Review*, 93, 365-377. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.3.365>
- Pearce W.B. & Littlejohn. S.W. (1997) *Moral Conflict*. Thousand Oaks, Sage.
- Reid, T. (1999). A cultural perspective on resistance. *Journal of Psychotherapy Integration*, 9, 1, 57-81. <https://doi.org/10.1023/A:1023258827839>
- Rubel, D.J & Okech, J.E.A. (2010). Qualitative research approaches and group counseling. In R. K. Conyne (Ed.), *The Oxford handbook of group counseling*, (pp. 260-284). Oxford Universty Press.

- Rybak, L.C. & Brown, B.M. (1997). Group conflict: Communication patterns and group development. *The Journal of Specialists in Group Work*, 22, 1, 31-42. <https://doi.org/10.1080/01933929708415521>
- Sue, S., Akutsu, P.D., & Higashi, C. (1985). Training issues in conducting therapy with ethnic-minority-group clients. In P. Pedersen (Ed.), *Handbook of Cross-Cultural Counselin~ and Therapy* (pp. 275-280). Westport, CT: Greenwood Press. Google Book.
- Tuckman, B.W. (1965). Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- Unger, R. A. (1993). *Influences affecting therapist attitudes and approach to managing conflict in psychotherapy groups*. Doctor of Philosophy School Of Educaiton, California University.
- Whitaker, B. E. (2005). "Citizens and Foreigners: Democratization and the Politics of Exclusion in Africa." *African Studies Review*, 48, (1): 109-126. <https://www.jstor.org/stable/20065047>
- Yalom, I.D. (2002). *Grup psikoterapisinin teoriği ve pratiği*. Kabalıcı yay.



2018 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Anahtar Yetkinlikler Bakımından İncelenmesi

Examining the 2018 7th Grade Social Studies Course Curriculum in Terms of Key Competencies

Süleyman TEMUR^{1a}

^a Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi,
Hatay/Türkiye

ORCID: 0000-0002-5203-6553

temursuleyman19@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

- 1.Sosyal bilgiler dersi öğretim programı
- 2.Hayat boyu öğrenme
- 3.Temel yeterlilikler çerçevesi
- 4.Anahtar yetkinlik

Keywords:

1. Social studies curriculum
2. lifelong learning
- 3.Basic competencies framework
- 4.Key competence

Geliş Tarihi:

20.07.2022

Kabul Tarihi:

14.09.2022

Yayın Tarihi:

29.12.2022

Öz

Değişen ve gelişen dünyaya entegre olma çabası gerek hayat boyu öğrenme gerekse de Avrupa Birliği'nin en nihai hedeflerinden biri olmuştur. Bu amaçla hayat boyu öğrenme bağlamında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuş Türkiye ise bu anlayışa paralel olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi belirleyerek anahtar yetkinlikler oluşturmuştur. Bu çalışmada anahtar yetkinliklerin 2018 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) yer alan kazanımlar ve öğrenme alanlarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda en fazla kazanımın "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler" ile ilişkili olduğu en az kazanımın ise "Anadilde İletişim" yetkinliği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca "Yabancı Dillerde İletişim" yetkinliğinin hiçbir kazanımla doğrudan bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Anahtar yetkinliklerin en fazla "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanındaki kazanımlarla doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca en fazla öğrenme alanıyla ilişkili olduğu yetkinlik alanı ise "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler"dir. Bu sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

The effort to integrate into the changing and developing world has been one of the ultimate goals of both lifelong learning and the European Union. For this purpose, a European Qualifications Framework was created in the context of lifelong learning, and Turkey, in parallel with this understanding, determined a Turkish Qualifications Framework and created key competencies. In this study, it is aimed to examine the relationship between key competencies and learning areas in the 2018 7th Grade Social Studies Curriculum. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The data were analyzed with the descriptive analysis technique. As a result of the research, it was concluded that the highest achievement was related to "Social and Citizenship-Related Competencies" and the least achievement was related to "Mother tongue Communication" competence. In addition, it has been observed that the competence of "Communication in Foreign Languages" is not directly related to any acquisition. It has been seen that the key competencies are mostly directly related to the achievements in the "Production, Distribution and Consumption" learning area. In addition, the area of competence that is most related to the learning area is "Social and Citizenship Competencies". Based on these results, some suggestions were made.

Atf: Temur, S. (2022). 2018 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının anahtar yetkinlikler bakımından incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 207-226.

Citation: Temur, S. (2022). Examining the 2018 7th grade social studies course curriculum in terms of key competencies, *MAUN Journal of Education*, 2(2), 207-226.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ), bireyin doğumdan ölümüne kadar, içinde bulunduğu her ortamdaki öğrenmeleri ifade etmektedir. Başka bir ifade ile hayat boyu öğrenme, bireyin kendini gerçekleştirmek adına aktif olarak katıldığı tüm öğrenme faaliyetlerini barındırır (Güleç ve diğerleri, 2012). Hayat boyu öğrenme eğitim yoluyla edinilen her türlü bilgi beceri tutum ve eylemleri içermektedir (Samancı & Ocakçı, 2017). 21. yüzyıla entegre olmak adına gerekli olan yeterliliklerin bireylere kazandırılmasında HBÖ çok büyük önem kazanmıştır. Gerek toplumsal ve siyasi gerekse de ekonomik yapının gün geçtikçe daha rekabetçi bir hal alması ve üretim teknolojilerinin çağa ayak uydurmak adına yaşadığı hızlı değişim etkin vatandaşlığın önemini arttırmış ve bu durum bireylerin sahip olduğu yeterliliklerin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Aksoy, 2013; Güleç ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda bireylerin sahip olması gereken temel yeterlilikler “anahtar yeterlilikler” olarak tanımlanmaktadır. Nitekim bu anahtar yeterlilikler, yetiştirilmesi planlanan insan kaynağı için hayati önem taşıyan yaşam becerileridir. Bireyin aldığı eğitim ve türüne bakılmaksızın toplumun bir parçası olan bireylerin bu yaşam becerilerini benimsemesi açısından Hayat Boyu Öğrenme eğitimi temel eğitiminin felsefesi olarak göze çarpmaktadır (Bilasa & Taşpınar, 2017).

Günümüzde gelişen ve değişen dünyaya entegre olabilen bireyler yetiştirebilmek amacıyla tüm dünya ülkeleri eğitim sistemlerini revize etmek zorunda kalmıştır (Erginer, 2006). Nitekim 2006 yılında Avrupa Birliği tarafından anahtar yeterlilikler Hayat Boyu Öğrenme politikaları doğrultusunda üye ülke vatandaşlarının sahip olması gereken yeterlilik alanları olarak belirlenmiştir (European Union, 2006). Bu doğrultuda yeterlilikler çerçevesi oluşturan ülkeler, daha açık, daha revizyonist ve rakabet gücü daha yüksek eğitim sistemleri inşa etmeye çalışmaktadır (Özdaş, 2019). Avrupa Birliği 2020 yılında açıkladığı küresel hedeflerinde, üye topluluklar rekabetin bu denli arttığı bir dönemde vatandaşların bazı ortak niteliklere sahip olması gerektiğini bu durumun da Avrupa Birliği'nin devamlılığını sağlayacağını ifade etmiştir (AB Bakanlığı, 2014).

Avrupa Birliği üyelik süreci Türkiye için büyük bir öneme sahip olduğundan Hayat Boyu Öğrenme politikaları da aynı ölçüde önem arz etmektedir. Bu nedenle iş olanaklarının ve kalitesinin geliştirilmesi, yetiştirilen kalifiye elemanı niteliklerinin artırılması açısından yapılan çalışmalar önemlidir. Bu bağlamda Avrupa Birliği üyelik süreci ile ilgili uzman görüşleri incelendiğinde HBÖ kapsamında verilecek ve yapılacak eğitimlerde Avrupa Birliği üyeliği konusunda Türkiye'ye fayda getireceği belirtilmiştir. Türkiye bu doğrultuda eğitim politikalarını revize etmektedir (Bilasa & Taşpınar, 2017; Kaya, 2010; Tortop, 2010).

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ), “yeterliliklerin daha iyi anlaşılabilmesi ve karşılaştırılabilmesi amacıyla oluşturulmuş hayat boyu öğrenme politika aracıdır.” (MYK, 2015). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi değişik ülkelerin yeterliliklerini çevreleyen bir kilit rol görevi üstlenmektedir. Bu bağlamda AYÇ farklı ülkelerin sahip olduğu yeterliliklerin karşılaştırılabilmesine olanak sağlayan ve öğrenme çıktılarıyla sentezleyen bir çerçevedir.

Ayrıca AYÇ, Avrupa kıtasında yeterlilik çeşitlerine ilişkin harita görevi üstlenir. Bireylerin bilgi, beceri ve davranış boyutları arasında farkındalık oluşturmaya yardımcı olur (CEDEFOP, 2014). Bu doğrultuda ülkelerin AYÇ temel alınarak kendine özgü ulusal yeterlilik çerçevesi oluşturulması önerilmektedir (MYK, 2015). Bu amaçla Türkiye’de AYÇ temelinde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur.

TYÇ, yetkinlik kavramını (MYK, 2015): “Beceri ve bilgilerin bir öğrenme esnasında inisiyatif olarak veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve yerine getirilmesi, sosyal konuların ve sorumlulukların dikkate alınması olarak tanımlanmaktadır.” Bu yetkinlikler öğretim programı doğrultusunda ders kitaplarına iliştilmiş metin ve etkinlikler aracılığıyla çocuklara kazandırılmaktadır (Özdemir, 2019). Yetkinliklerin kazandırılmasında önemli bir işleve sahip olan metinler bir iletişim çerçevesinde sözlü veya yazılı olarak ortaya konulan dil dizgeleri bütünüdür. Bir diğer önemli unsur olan etkinlikler, çocukların aktif ve etken olarak var olan bilgilerini pratiğe dönüştürdüğü çalışmalardır. Güdüleyici ve dikkat çekici özelliğinden dolayı etkinliklerin hedef kazanımlara ne denli ulaşıldığı konusunda bizlere yol göstermektedir (Günay, 2007; Kana & Kiler, 2021).

TYÇ; “AYÇ ile uyumlu bir şekilde oluşturulan ulusal yeterlilikler çerçevesidir.” TYÇ; “temel eğitim, orta ve yükseköğretimi de içeren meslekî, genel ve akademik eğitimde öğretim programları ve farklı öğrenme şekilleriyle kazanılan bütün yeterlilik esaslarını göstermektedir.” (MYK, 2015). TYÇ'nin ortaya çıkış süreci incelendiğinde Hayat Boyu Öğrenme temelinde oluşturulduğu görülmektedir. Bu bağlamda birçok ülke hayat boyu öğrenme ile ilgili politikalara ve uygulamalara öncelik vermeye başlamıştır. Ülkeler politikalarını, bireylerin kişisel gelişimi, toplumsal beklentiler ve küresel uygulamalar temelinde; eğitim felsefeleri ve istihdam politikalarının revize edilmesi ve yeterliliklerinin gözden geçirilmesi şeklinde ele almıştır. Bu amaçla ülkeler farklı yapı ve türde ulusal yeterlilik çerçevesi inşa etmektedir (Şimşek & Seçgin, 2021). TYÇ doğrultusunda bilgi beceri ve davranışların sentezlenmesi şeklinde bazı anahtar yetkinlikler oluşturulmuştur. Bu yetkinlikler gerek ulusal gerekse de küresel anlamda bireylerden sahip olmasını istediği bilgi ve becerilerin tamamıdır. Eğitim sistemimizde de bireylerden temel yetkinliklerle donatılmış bir vatandaşlık kültürü amaçlanmaktadır (SBDÖP, 2018). Bu bağlamda güncellemeler yapılarak sekiz anahtar yetkinlik yenilenen 2018 öğretim programlarında yerini almıştır. Bunlardan birisi de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’dır (SBDÖP). Anahtar yetkinlikler ve özellikleri SBDÖP’te (2018) aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- 1) Anadilde iletişim: Bireylerin duygularını, düşüncelerini veya kavram ve olgulara ilişkin görüşlerini gerek sözlü gerekse de yazılı olarak açıklayabilme olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca toplumsal yaşam pratiklerinde sağlıklı iletişim kurma becerisini de kapsamaktadır (MEB, 2018). Anadilde İletişim yetkinliği çocukları iki şekilde etkilemektedir. Bunlardan ilki çocukların sahip olduğu ana dilini doğru güzel ve etkili kullanarak anlatım becerisini üst düzeye çıkarmak; ikincisi ise çocukların

zihinsel bir olgunluk düzeyine ulaşacak özelliklerini geliştirmesidir. Bu doğrultuda Anadilde iletişim yetkinliği ilköğretimden başlayarak üniversiteye kadar verilmesi önerilmektedir (Açık Önkaş, 2010). Anadil eğitiminin disiplinler arası bir yapıda olduğu ve çocuğun sosyal yaşamını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Ayrıca anadil eğitimi bir ders olarak değil bireyin hayatı boyunca gereksinim duyduğu dilsel becerilerin içselleştirilmesini sağlayan bir süreç olarak görülmesi gerekmektedir (Yaman & Göçen, 2014).

- 2) Yabancı dillerde iletişim: Genellikle ana dilde iletişim yetkinliğinin temel özelliklerini barındırmakla beraber, herhangi bir olgu ve kavrama ilişkin görüşlerini ve düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak toplumsal yaşamın her alanında doğru bir şekilde açıklama ve yorumlayabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018).
- 3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, toplumsal yaşamda maruz kalınan çeşitli problemlerin çözümü için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve pratiğe dökme olarak açıklanmaktadır Gardner'in çoklu zeka kuramındaki mantıksal ve uzamsal düşünme biçimini de kapsamaktadır (MEB, 2018). Niss (2003) ise matematiksel yetkinliği, matematiksel terimleri anlama eleştirel gözle yargılama ve matematik kullanma becerisi olarak ortaya çıkmaktadır şeklinde tanımlamaktadır. Van De Walle (2012) Matematiksel yetkinliğin bölümlerini; kavramı anlamak, işlemlerde pratiklik, akıllı yürütme ve adaptasyon becerisi nitelikli eğitim olarak; Turner (2011) ise, temsil etme gücü, muhakeme ve tartışma becerisi, teknik ve sembolik işlemlerin kullanılması olarak ifade etmiştir. Bilim/teknolojide yetkinlik ise, sonuçları argümanlarla desteklemek ve soruları tanımlamak amacıyla evrenin açıklanmasına yönelik gerekli bilgi ve yöntemleri kullanabilme becerisi ve isteğidir (MEB, 2018).
- 4) Dijital yetkinlik: Gerek toplumsal yaşamda gerekse de mesleki çalışma hayatında bilişim teknolojilerinden yararlanırken güvenilir şekilde kullanmayı ve eleştirel bakabilmeyi kapsar (MEB, 2018). Geleceğimizin en önemli yapı taşı olan çocuklarımız gerek vatandaşlık kültürü gerekse de topluma yön verme gücünü elinde bulundurmasından dolayı bilişim teknolojilerini ve bu teknolojileri kullanırken etik standartlara uyumlu bir şekilde davranmaları gerekmektedir. Bu amaçla teknolojik ürünlerin ve dijital vatandaşlığın gerekli becerilerini öğrenebilmek için ilköğretimde verilecek dijital vatandaşlık dersi önem arz etmektedir (Turan & Karasu Avcı, 2018). Ayrıca dijital yeterliliğin teknoloji ve bilgi toplumlarında bireylerin ne tür yeterliliklere sahip olması konusunda yapılan tartışmalarda kilit rol görevi üstlenmektedir (Ilomäki ve diğerleri, 2011). Gilster (1997)'de dijital yetkinliğe sahip olmanın toplumsal yaşam pratiklerinde yer edinebilmenin ön koşulu olduğunu belirtmiştir.
- 5) Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin istendik olarak öğrenme çabasına girerken zamanı ve bilgiyi doğru şekilde yönetebilme ve düzenleyebilme becerisi ve ısrarcı bir şekilde öğrenmenin izinden gitme yetkinliğidir (MEB, 2018). Başka bir ifade ile öğrenmeyi

öğrenme, var olan bilgi şemalarını kullanarak karşılaşılan yeni durumlarda bilgi üretebilmektir. Öğrenmeyi öğrenme, zihinsel bir etkinliktir. Bu bağlamda zihinsel kapasite önem arz ettiğinden bireylerin zekâsını kullanması ve zihinsel becerilerini üst düzeye çıkarması öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ile mümkündür (Özden, 2013). Dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme yetkinliği aktif ve etken düşünebilen, zekâsını doğru kullanan ve problem çözme becerisine sahip bireyleri ifade etmektedir (Kocayiğit & Aldan Karademir, 2020).

- 6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bireysel, bireyler arası ve kültürlerarası yetkinliği barındırmakla beraber, bireylerin değişen ve gelişen sosyal ve mesleki yaşama etkin ve aktif olarak katılımına olanak tanıyan; sorunları çözme becerisi ve donanımına sahip davranış örüntülerini kapsar (MEB, 2018).
- 7) İnişiyatif alma ve girişimcilik: Bireylerin duygu ve düşüncelerini davranışa dökme becerisi olarak açıklanmaktadır. Yaratıcılık, risk alabilmenin ve yenileşmesinin yanında hedeflere ulaşma adına planlama ve yönetme becerisini de kapsar (MEB, 2018). Başka bir ifadeyle girişimci, var olan fırsatları doğru bir gözlem sonucunda uygulamaya çalışan, risk almaktan korkmayan ve yeniliğe açık olan bireyleri ifade etmektedir (Çetindamar, 2002). Risk ve yenilik girişimciliği diğerlerinden ayıran en önemli alamet-i farikadır.
- 8) Kültürel farkındalık ve ifade: “Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir” (MEB, 2018: 5).

Bu bağlamda SBDÖP’de temel yeterlilikler çerçevesinde belirlenen yetkinliklerin kazanımlara ne düzeyde verildiği incelenmeye çalışılmıştır.

Eğitimin en temel hedeflerinden birisi çocukları geleceğe emin adımlarla hazırlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek birçok değişken ile mümkündür. Bu değişkenleri; öğrenci, öğretmen, aile, toplumsal çevre, kitle iletişim araçları (medya) ve okul oluşturmaktadır. Bu noktada okullar, çocukların psikolojik, fizyolojik ve sosyal yönden gelişimini bir bütün olarak sağlayan en önemli unsurdur. Zira okul, bireylerin toplumsallaşmasını sağlayarak onları hayata hazırlar (Şişman, 2011). Bu bağlamda okuldan etkin bir şekilde yararlanabilmek için öğretim programlarının amaç ve hedefe uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Öğretim programı, bireylerden bir ders adı altında gerek okul içi gerekse de okul dışı kazandırılması gereken öğrenme yaşantıdır (Akpınar, 2013; Demirel, 2015). Öğretim programları, eğitimin temel yapı taşını oluşturduğundan eğitim alanında yapılması planlanan entegrasyon çalışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır (Taş ve Kıroğlu, 2018). Bu entegrasyonun en önemli gerekçesi olarak, öğrenme yaklaşımlarında, bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler, var olan programın değişen şartlara uyum sağlayamaması ve toplumsal değişim ve beklentiler gibi nedenler gösterilebilir (Ocak & Gündüz, 2006). Milli

Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı 2018 öğretim programında da sorgulama ve eleştirel düşünme becerisine sahip, değişen şartlara uyum sağlayabilen, bilişsel taksonominin üst düzey becerileri olan analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini aktif olarak kullanabilen ve özgünlüğü yakalamış bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2018).

Demirel (2005) de öğretim programlarının gerek ulusal gerekse de uluslararası değişim ve gelişmelere ayak uydurması gerektiğini ifade etmiştir. Zira nitelikli bir öğretimin sağlanması için öğretim programlarının modern ve yetkin bir yapıya sahip olması gerekir (Durukan, 2013). Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti kurulduğundan bu yana öğretim programları çağın gereklerine uygun bir şekilde birçok kez değişime uğramıştır. Bu değişim ilköğretimde okutulmakta olan branş derslerinin programlarına yansıtılmıştır (Bıçak & Alver, 2018).

Literatür incelendiğinde, yetkinlikler ile ilgili, "yetkinliklerin ders kitaplarına" (Kana & Kiler, 2021; Şimşek & Seçgin, 2021; Yüksel & Taneri, 2020;), "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara" (Çetin, 2019; Yalkın & Işık, 2019), "beceri ve değerlere" (Otuz ve diğerleri, 2018) yansıma durumunun incelendiği görülmektedir. Yine "SBDÖP'nin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi" (Turan & Karasu Avcı, 2018), "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Digital Yetkinlik" açısından incelenmesi" (Kurudayıoğlu & Soysal, 2020) gibi çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, Abay ve Buluç (2020), "Matematiksel yetkinlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması"; Er ve diğerleri (2021), "Ana Dilde İletişim Yetkinliğine yönelik ölçek geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının yetkinlik düzeyleri"; Vatanserver (2012), "Türkiye'de bir yetkinlik olarak girişimcilik"; Bilasa ve Taşpınar (2017), "Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi"; Kocayığit ve Aldan Karademir (2020), "Türkçe dersi öğretim programı Öğrenmeyi Öğrenme yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" şeklinde yetkinlikler konusu için spesifik çalışmaların da yer aldığı görülmüştür. Ancak "5. Sınıf SBDÖP'de Yer Alan Kazanımların Anahtar Yetkinliklerle İlişkisi" (Pala, 2020) şeklinde SBDÖP'de anahtar yetkinlikler ve kazanımların ilişkisini inceleyen çalışmaya çok az rastlanmıştır. Bu sebeple yapılan çalışmada, çağın gereklerini yerine getirme, değişen ve gelişen şartlara entegre olma, HBÖ politikalarını ve Avrupa Birliği üyelik sürecini doğru ve sağlıklı bir şekilde yürütmek için 2018 SBDÖP'de yer alan kazanımların, TYÇ kapsamında oluşturulan anahtar yetkinliklerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda TYÇ kapsamında oluşturulmuş olan anahtar yetkinliklerin yenilenen 2018 7. sınıf SBDÖP'deki kazanımlara dağılımı nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma problemine ilişkin belirlenen alt problemler şunlardır:

- 7. sınıf SBDÖP'deki kazanımların anahtar yetkinliklere göre dağılımı nasıldır?
- Anahtar yetkinliklerin 7. sınıf SBDÖP'deki öğrenme alanlarına dağılımı nasıldır?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Çalışmada araştırma amacı doğrultusunda 7. Sınıf SBDÖP analiz edildiğinden araştırma nitel araştırma modeli kapsamında doküman analizi yaklaşımıyla tasarlanmıştır. “Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Şimşek & Yıldırım, 2021: 189). Eğitim alanında ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir. (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için kapsamlı bir şekilde literatür taraması yapıldıktan sonra ve veri toplama aracı olarak kullanılan 2018 SBDÖP’de yer alan yönergeler de göz önünde bulundurularak sosyal bilgiler alanında uzman iki Doç. Dr.’nin görüşleri alınarak anahtar yetkinlikler için kontrol listeleri oluşturulmuştur. Anahtar yetkinliklerin temel yapısını ortaya koyan niteliklerine kontrol listelerinde yer verilmiştir. Ayrıca 7. Sınıf SBDÖP’de yer alan 31 kazanım incelenmiş ve bu kazanımların açıklamaları doğrultusunda bir liste hazırlanmıştır. Veriler toplanırken anahtar yetkinliklerden sayısı kadar (8) grup oluşturulmuştur. Kontrol listeleri aracılığıyla kazanımlar anahtar yetkinliklerin özelliklerine göre oluşturulan gruplara dağıtılmıştır.

Çalışmada, sekiz anahtar yetkinliğe ilişkin temel nitelikleri görebilmek ve 7. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların anahtar yetkinliklerle ilişkisini tanımlayabilmek amacıyla 21/9/2006 tarihli ve 5544 sayılı Meslekî Yeterlilik Kurumu Kanununun 23/A maddesi ile 19/11/2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğin 20. ve geçici 1 inci maddelerine dayanılarak hazırlanan ve 02/01/2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ ve Eki” orijinallik kontrolü yapılarak kullanılan dokümanlardan biridir.

Kaynağa https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında tematik çerçeve daha önceden belli olduğu için ve verileri dikkatli bir şekilde tanımlamak için tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Çünkü “Betimsel analiz daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır.” (Strauss & Corbin, 1990, s.118). “Betimsel analiz tekniğinde toplanan veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanır ve özetlenir. Bulgular, sistemli ve açıkça betimlenmesinin ardından betimlemeler açıklanır, yorumlanır, ilişkilendirilir ve sonuçlar çıkarılır.” (Yıldırım & Şimşek, 2021: 243). Çalışmada problem

durumu doğrultusunda elde edilen veriler temaya uygun olarak düzenlenip yorumlanmıştır. Yapılan araştırmada güvenilirliğin sağlanması için 15 günlük ara ile iki defa gruplama işlemi yapılmış ve sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yıldırım & Şimşek (2021) yapılan gruplamalarda en az %70'lik bir görüş birliğinin olmasının güvenilirliğin ön koşulu olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sürecinde yazar ve sosyal bilgiler alanında uzman bir Doç. Dr. tarafından yapılan gruplamalarda %86,4'lük görüş birliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde anahtar yetkinliklerle ilişkilendirilen bazı kazanımların birden fazla yetkinlik ile ilgili olabileceği durumu dikkate alınmıştır. Bu bağlamda gruplama yapılırken farklı gruplara yerleştirilen 6 kazanım için sosyal bilgiler alanında ve nitel araştırma (doküman analizi) konusunda çalışmaları bulunan iki Doç. Dr.'dan görüş alınarak bu 6 kazanım konusunda görüş birliği sağlanmış ve kazanımlar baskın olan anahtar yetkinliklerle ilişkilendirilerek gruplandırılmıştır.

Çalışmada SBDÖP'de yer alan kazanımların anahtar yetkinliklerle ilişkisi tablolastırılarak verilmiştir. Yapılan ilişkilendirmeleri açık bir şekilde görebilmek için gerekli görülen yerlerde kazanımların öğretim programında belirtilen açıklamalarından da faydalanılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan tabloda mevcut olan kazanımlar anahtar yetkinlikle ilişkisi doğrultusunda incelenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

7. sınıf SBDÖP'de yer alan kazanımların anahtar yetkinliklere göre ilişkisi, dağılımı ve kazanım sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 7. Sınıf SBDÖP'de Yer Alan Kazanımların Anahtar Yetkinliklerle İlişkisine Göre Dağılımı

Anahtar Yetkinlikler	Kazanım Sayısı (f)	%
Anadilde iletişim	1	3,22
Yabancı dillerde iletişim	-	-
Matematsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	6	19,35
Dijital yetkinlik	2	6,45
Öğrenmeyi öğrenme	7	22,58
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	9	29,03
İnisiyatif alma ve girişimcilik	4	12,90
Kültürel farkındalık ve ifade	2	6,45
Toplam	31	-

Tablo 1 incelendiğinde 7. sınıf SBÖP kazanımlarının (31) en fazla "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler" 9 (%29,03) kazanım ile ilişkili olduğu görülmüştür. "Anadilde İletişim Yetkinliği" ise en az 1 (%3,22) kazanım ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca 7. sınıf SBDÖP'de "Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği" ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bir kazanıma yer verilmediği görülmüştür.

Araştırmada 7. sınıf SBDÖP’de anahtar yetkinlikler ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenerek Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 7. Sınıf SBDÖP’de Anahtar Yetkinlikler ile İlişkili Olan Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Anahtar Yetkinlikler	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Vatandaşlık
Anadilde iletişim	1	-	-	-	-	-	-
Yabancı dillerde iletişim	-	-	-	-	-	-	-
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	-	1	-	4	1	-	-
Dijital yetkinlik	1	-	-	-	1	-	-
Öğrenmeyi öğrenme	1	2	3	-	1	-	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	1	-	1	-	1	4	2
İnisiyatif alma ve girişimcilik	-	1	-	-	2	-	1
Kültürel farkındalık ve ifade	-	1	-	-	-	-	1
Toplam	4	5	4	4	6	4	4

Tablo 2’de 7. sınıf SBDÖP’de anahtar yetkinlikler ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler 5 farklı öğrenme alanında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilirken anadilde iletişim yetkinliği sadece 1 öğrenme alanında yer alan kazanımlarla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde; en fazla anahtar yetkinliğin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında verildiği görülmektedir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer yetkinlik “Anadilde İletişim Yetkinliği”dir. Bu yetkinlik ile ilişkili olan kazanımlara bakıldığında sadece 1 kazanım ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.7.1.2.“Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır” (MEB, 2018: 23-25). Kazanımda geçen “olumlu iletişim yolları” ifadesi “Anadilde İletişim Yetkinliği” ile ilişkilidir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer yetkinlik “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler”dir. Tablo 3’te bu yetkinlikle ilişkili olan kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 3. 7. Sınıf SBDÖP’de Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler ile İlişkili Olan Kazanımlar

SB.7.2.3. “Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.”
SB.7.4.1. “Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.”
SB.7.4.2. “Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.”
SB.7.4.3. “XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.”
SB.7.4.4. “Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.”
SB.7.5.2. “Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.”

(MEB, 2018: 23-25).

Tablo 3 incelendiğinde; Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel yetkinliklerin 6 kazanım ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.7.2.3. “Avrupa’daki gelişmeler Coğrafi keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılâbı ve sömürgecilik.”, SB.7.4.1. bilginin korunması, SB.7.4.2. bilimsel gelişme süreci, SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin “matbaanın icadı, Dünya’nın yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi, kütle çekim kanununun keşfedilmesi, buhar makinesinin icadı.”, SB.7.4.4. bilimsel gelişmeler, SB.7.5.2. üretim teknolojisi (MEB, 2018) gibi ifadeler bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile ilişkilidir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer yetkinlik “Dijital Yetkinlik”tir. Bu yetkinlik ile ilişkili olan 2 kazanım olduğu görülmektedir. SB.7.1.3. “Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır”, SB.7.5.6. “Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder” (MEB, 2018: 23-25). Kazanımlarda geçen, medya (TV, internet, akıllı telefonlar vb.), dijital teknolojiler (E-ticaret) gibi ifadelerin “Dijital Yetkinlik” ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer yetkinlik “Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği”dir. Tablo 4’te bu yetkinlikle ilişkili olan kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 4. 7. Sınıf SBDÖP’de Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği ile İlişkili Olan Kazanımlar

SB.7.1.1. “İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.”
SB.7.2.1. “Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.”
SB.7.2.2. “Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.”
SB.7.3.1. “Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında

çıkarımlarda bulunur.”

SB.7.3.2.“Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.”

SB.7.3.3. “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”

SB.7.5.1.“Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.”

(MEB, 2018: 23-25).

Tablo 4 incelendiğinde; Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği 7 kazanım ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.7.1.1. “İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz etmesi”, SB.7.2.1. “Osmanlı Devleti’nin ortaya çıkış sürecini etkileyen faktörleri açıklaması”, SB.7.2.2. “Fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz etmesi”, SB.7.3.1. Yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunması, SB.7.3.2. Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlaması, SB.7.3.3. Göçün neden ve sonuçlarını tartışması, SB.7.5.1. “Üretimde ve yönetimde toprağın önemini örneklerle açıklaması” (MEB, 2018) gibi ifadelerin Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliği ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer yetkinlik “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” dir. Tablo 5’te bu yetkinlikle ilişkili olan kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 5. 7. Sınıf SBDÖP’de Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler ile İlişkili Olan Kazanımlar

SB.7.1.4.“İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.”

SB.7.3.4.“Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.”

SB.7.5.3.“Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.”

SB.7.6.1.“Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar”

SB.7.6.2. “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”

SB.7.6.3.“Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.”

B.7.6.4. “Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.”

SB.7.7.1.“Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.”

SB.7.7.4.“Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”

(MEB, 2018: 23-25).

Tablo 5 incelendiğinde; Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin 9 kazanım ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.7.1.4. Etkin vatandaşlık özelliği, SB.7.3.4. Yerleşme ve Seyahat özgürlüğü hakkı, SB.7.5.3. Resmi kurumlar ve STK’lar, SB.7.6.1. Demokrasinin gelişimi ve nitelikleri, SB.7.6.2. Atatürk’ün demokratik uygulamaları, SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti’nin temel nitelikleri, SB.7.6.4. . Demokrasinin uygulanma süreci ve karşılaşılan sorunlar, SB.7.7.1. Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlar, SB.7.7.4. Küresel sorunlar ve çözüm önerileri (MEB, 2018) gibi ifadeler Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili yetkinlikle ilişkilidir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer yetkinlik “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği” dir. Tablo 6’da bu yetkinlikle ilişkili olan kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 6. 7. Sınıf SBDÖP’de İnisiatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği ile İlişkili Olan Kazanımlar

SB.7.2.4.“Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.”

SB.7.5.4.“Tarih boyunca Türklere meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.”

SB.7.5.5.“Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.”

SB.7.7.2.“Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır.”

(MEB, 2018: 23-25).

Tablo 6 incelendiğinde; İnisiatif Alma ve Girişimcilik yetkinliğinin 4 kazanım ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.7.2.4. Ekonomik değişim, SB.7.5.4. “Meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumlar (Ahilik ve Lonca teşkilatı ile meslek odaları ve meslek okulları).”, SB.7.5.5. “Mesleki tercihlerine yönelik planlama (meslekleri de inceler, kendi kişisel özellikleri, yetenekleri ve ilgilerini bu mesleklerin gerekleri ile kıyaslar).”, SB.7.7.2. Ekonomik bölge ve kuruluşlar (MEB, 2018) gibi ifadeler İnisiatif Alma ve Girişimcilik yetkinliği ile ilişkilidir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer yetkinlik “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği”dir. Bu yetkinlik ile ilişkili olan 2 kazanım yer almaktadır. SB.7.2.5.“Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir”, SB.7.7.3.“Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular” (MEB, 2018: 23-25). Kazanımlarda geçen “Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışı (Yerli ve yabancı seyyahların seyahatnamelerinden örneklere yer verilir)”, SB.7.7.3. “Kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular” gibi ifadeler “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” ile ilişkilidir (MEB, 2018).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada, 7.sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların HBÖ ve TYÇ kapsamındaki anahtar yetkinliklerle bağlantılı olduğu görülmüştür. Nitekim SBDÖP’de (2018) sınıf bazında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların açıklamalarına bakıldığında yetkinlikler çerçevesinde harmanlanmış bir öğretim programı olduğu belirtilmiştir. Kaçar & Bulut (2020)’da SBDÖP’de yer alan kazanımların ve ilişki olduğu anahtar yetkinliklerin disiplinlerarası bir bütünlük yapıya sahip olarak bireylere kazandırılabilirliğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Yeşilyurt (2020)’da SBDÖP’nin içerik yapısının sarmal programa göre dizayn edildiğini ve anahtar yetkinliklerin bu sarmal programa entegre edilmiş halde kazanımlara serpiştirilerek verilmeye çalışıldığını belirtmiştir. Otuz ve diğerleri (2018) ise yapmış olduğu çalışmada SBDÖP’deki değerlerin ve becerilerin anahtar yetkinliklere paralel olarak verildiği sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca çalışmada bazı anahtar yetkinliklerin bazı kazanımlarda çok fazla ilişkili olduğu görülürken bazı anahtar yetkinliklerin ise herhangi bir kazanımla doğrudan ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum SBDÖP’nin bazı anahtar yetkinliklerle daha uyumlu olduğunu göstermektedir. Özellikle “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlik” SBDÖP’de yer alan kazanımlarda yoğun bir şekilde yer

edinmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar etkin vatandaşlık profili oluşturmayı amaçlayan SBDÖP'nin amaçlarıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Anadilde İletişim yetkinliği 7. sınıf SBDÖP'de sadece 1 öğrenme alanı ve 1 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmektedir. Otuz ve diğerleri (2018) ve Pala (2020)'da yaptığı çalışmalarda Anadilde İletişim yetkinliğine SBDÖP'de çok az yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Kazanım incelendiğinde; "olumlu iletişim yollarını kullanır" ifadesi Anadilde İletişim yetkinliği ile ilişkilendirilmektedir. "Birey ve Toplum" öğrenme alanında doğrudan verilmesi beklenen becerilerden birisi de iletişimdir (MEB, 2018). Bu durum öğrenme alanının yetkinlik ile ilişki yönünden aynı doğrultuda dizayn edildiğini göstermektedir. Ayrıca SBDÖP'de "Yabancı Dilde İletişim Yetkinliği" ile doğrudan ilişkilendirilen bir kazanıma rastlanılmamıştır. Karatekin (2021) ve Kana & Kiler'de (2021) "Yabancı Dilde İletişim Yetkinliği" ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bir kazanıma yer verilmediğini tespit etmişlerdir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin 7. sınıf SBDÖP'de 5 farklı öğrenme alanı ve 9 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmektedir. Kazanımlar incelendiğinde; Etkin vatandaşlık, yerleşme ve seyahat özgürlüğü hakkı, resmi kurumlar ve STK'lar, demokrasinin gelişimi ve nitelikleri, Atatürk'ün demokratik uygulamaları, Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri, demokrasinin uygulanma süreci ve karşılaşılan sorunlar, Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlar, küresel sorunlar ve çözüm önerileri gibi ifadeler Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili yetkinlikle ilişkili olduğu görülmüştür. 7. sınıf SBDÖP'de en fazla kazanımların (9) "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler" ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durum SBDÖP ve dersinin etkili vatandaş yetiştirme gayesi doğrultusunda olduğuyula açıklanabilir. Otuz ve diğerleri (2018) yaptığı çalışmada beceri ve değerler açısından SBDÖP ile en ilişkili yetkinlik alanının sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinliklerin" en fazla (5) öğrenme alanıyla ilişkilendirilen yetkinlik alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı öğrenme alanlarında (Etkin Vatandaşlık) bu yetkinliğe fazlaca yer verildiği bazılarında az, bazılarında ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Şimşek & Seçgin (2021) de yaptığı çalışmada Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin öğrenme alanlarına dengesiz dağıldığını, bu yetkinlik alanına en fazla yer verilen öğrenme alanının "Etkin Vatandaşlık" olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerin 7. sınıf SBDÖP'de 3 farklı öğrenme alanı ve 6 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmada matematik yetkinliğinin çok fazla ön plana çıkmadığı daha çok bilim/teknolojide yetkinlik alanının ön plana çıktığı görülmektedir. Kazanımlar incelendiğinde, "Avrupa'daki gelişmeler (Coğrafi keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılâbı ve sömürgecilik), bilginin korunması, bilimsel gelişme süreci, XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin (Matbaanın icadı, Dünya'nın yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi, kütle çekim kanununun keşfedilmesi, buhar makinesinin icadı), üretim teknolojisi gibi ifadeler bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile ilişkili olduğu

görülmektedir” (MEB, 2018). Bilim/teknolojide temel yetkinliklerin özellikle “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki kazanımlarda yer aldığı görülmüştür. Zira bu öğrenme alanında verilmesi gereken doğrudan değerlerden birisi de bilimselliktir (MEB, 2018). Bu durum öğrenme alanının içeriğinin bilim/teknolojide temel yetkinlik alanıyla doğrudan ilişkili olduğu göstermektedir. Pala (2020) yaptığı çalışmada bilim/teknolojide temel yetkinlik alanının en fazla “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dijital Yetkinlik 7. sınıf SBDÖP’de 2 farklı öğrenme alanı ve 2 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmüştür. Kazanımlarda yer alan medya (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) ve Dijital teknolojiler (E-ticaret) gibi ifadelerin Dijital Yetkinlik ile ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Dijital yetkinliğin “Birey ve Toplum” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki kazanımlarla ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğrenme alanlarında öğrencilere kazandırılması beklenen beceriler iletişim ve medya okuryazarlığıdır. Medya okuryazarlığı bilişim ve bilişim teknolojilerini doğru ve sağlıklı kullanma noktasında ön koşul bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Karaman & Akbaba (2020)’da bilişim teknolojilerine entegre olma ve bu becerileri toplumsal yaşama aktarmada sosyal bilgiler dersinin önemli bir konuma sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca “Birey ve Toplum” öğrenme alanında doğrudan verilecek becerilerden biri de iletişimdir. Dijital yetkinlik ile iletişim becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Otuz ve diğerleri (2018)’de yaptığı çalışmada “iletişim” becerisinin “Dijital Yetkinlik” alanına ait bir beceri olduğunu belirtmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin 7. sınıf SBDÖP’de 4 farklı öğrenme alanı ve 7 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmüştür. En fazla ilişkilendirilen öğrenme alanı ise “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”dir. Pala (2020)’da yaptığı çalışmada “Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğinin” en fazla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki kazanımlarla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca “Kazanımlar incelendiğinde; analiz, çıkarımda bulunma, yorumlama, tartışma ve açıklama gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu durum daha çok bireyin kendi öğrenmelerini inşa etmesi üzerine ve bu öğrenmeleri toplumsal yaşam pratiklerine yansıtması ile ilişkilendirmektedir (Yüksel & Taneri, 2020). “Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği” aracılığıyla bireylerin problem çözme ve sosyal katılım becerilerini kullanmaları da desteklenmektedir (Kocayiğit & Karademir, 2020).

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin 7. sınıf SBDÖP’de 3 farklı öğrenme alanı ve 4 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmüştür. Kazanımlar incelendiğinde; daha çok ekonomik değişim, meslek edinmede rol oynayan kurumlar (Ahilik ve Lonca teşkilatı), mesleki tercihler, ekonomik kuruluşlar gibi ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin en fazla (2) “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmada bu yetkinlik alanının daha çok meslek seçimi ve ekonomik alanlarla ilişkilendirildiği sonucuna

ulaşmıştır. Kaçar & Bulut (2020), “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” yetkinlik alanının sosyal bilgiler dersi ile doğrudan ilişkilendirilebileceğini belirtmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada (Polat ve diğerleri, 2015; Tarhan & Kılıç, 2017; Uygun & Ramazan, 2016) sosyal bilgiler dersinin girişimcilik becerisini kazandırmada çok büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği 7. sınıf SBDÖP’de 2 farklı öğrenme alanı ve 2 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmüştür. Kazanımlar incelendiğinde, Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışı seyahatnamelerden yararlanarak örnekler verilmesi ve çeşitli kültürlere ait kalıp yargıları sorgulaması gibi doğrudan kültür ile ilişkilendirilebilecek kazanımların söz konusu olduğu görülmektedir. Ayrıca “Kültür ve Miras” öğrenme alanında “kültürel mirasa duyarlılık” değeri, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise “kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme” becerisinin kazandırılması öngörülmüştür. Bu durum “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” ile kazandırılması gereken değer ve becerilerin doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Pala (2020)’da yaptığı çalışmada “Kültür ve Miras” öğrenme alanının Kültürel Farkındalık ve İfade yetkinliği doğrultusunda inşa edildiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan birçok araştırmada (Akpınar & Genç, 2017; Çengelci, 2012; Gürel & Çetin, 2018) kültürel aktarım konusunda sosyal bilgiler dersinin kilit rol üstlendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun en önemli göstergesinin ise SBDÖP’de “Kültür ve Miras” ismiyle bir öğrenme alanının varlığıdır. Deveci (2009)’de kültürel değer ve normlardan yararlanmanın çocukların topluma entegre olma ve toplumsal yaşam pratiklerinde yer edinmesi için bir ön koşul olduğunu bunun da sosyal bilgiler dersi ile sağlanacağını belirtmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında 7. sınıf SBDÖP’nin anahtar yetkinlikler kapsamında inşa edildiğini ve bunun öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda bazı yetkinliklerin (Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler) doğrudan sosyal bilgiler dersinin amacına hizmet ettiği söylenebilir. Çalışmada yetkinliklerin sarmal ve çok disiplinli bir yapıya sahip olduğunu bu durumun ise çok yönlü bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda çok büyük önem arz etmektedir. 21.yy’da sorgulama becerisine sahip, ulusal ve uluslararası platformlarda etkin bir şekilde yer alabilen, öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip, potansiyelinin farkında olan küresel bir vatandaşlık anlayışı hakimdir (Kan, 2009). 7.sınıf SBDÖP de bu amaç doğrultusunda anahtar yetkinliklerle çerçevelenmiş ve bu çerçeve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

Öneriler

- 1) Kültürel aktarımı sağlama bağlamında “Anadilde İletişim Yetkinliğinin” öğrenme alanları ve kazanımlarda daha fazla yer alması sağlanmalıdır.
- 2) Yetkinliklerin öğrenme alanlarına daha dengeli dağıtılması gerekmektedir. Nitekim aktif vatandaş yetiştirmek için 8 farklı yetkinlik alanının tüm öğrenme alanlarıyla bağlantılı olması gerekmektedir.

- 3) Matematiksel yetkinlik alanına ilişkin doğrudan kazanımlara yer verilmelidir. Her ne kadar sosyal bilgiler dersinden bağımsız gibi görünse de “günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için” (MEB, 2018) ibaresi matematiksel yetkinliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Abay, S., & Buluç, B. (2020). Matematiksel yetkinlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 65-82. <https://doi.org/10.46778/goputeb.778782>
- AB BAKANLIĞI, (2014, 22 Haziran). *Eğitim ve Öğretim 2020 Bilgi Notu*, Ankara. https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf
- Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, (24), 121-128.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Data Yayınları.
- Akpınar, M., & Genç, İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 249-268.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- CEDEFOP (2014, 22 Haziran). *Europass*. <https://europa.eu/europass/tr/european-qualifications-framework-eqf>
- Bıçak, N., & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çetin, A. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının matematiksel yetkinlikler bakımından incelenmesi. İçinde M. Kılıç, & M. Eraslan (Eds.), 6. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri* (ss. 343-351). Asos.
- Çetindamar, D. (2002). *Türkiye’de girişimcilik*. TÜSİAD.

- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (6. baskı, ss. 167-198). Pegem Akademi.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Er, N., Karademir, E., & Tezel, Ö. (2021). Ana dilde iletişim yetkinliğine yönelik ölçek geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının yetkinlik düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 670-685. <https://doi.org/10.16916/aded.832819>
- Erginer, A. (2006). *Avrupa birliği eğitim sistemleri. Türk eğitim sistemiyle karşılaştırılmalar*. Pegem A Yayıncılık.
- EUROPEAN UNION. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning*. European Communities, Belgium. <https://doi.org/10.2766/569540>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley & Sons.
- Goetz, J. C., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi* (3. baskı). Multilingual Yayınları.
- Gürel, D., & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). *What is digital competence? In Linked portal*. European Schoolnet.
- Kaçar, T., & Bulut, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya dersi bağlamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 652-679. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.738637>
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Kana, F., & Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 741-755.

- Karaman, B., & Akbaba, B. (2020). Öğrencilerin hayallerindeki sosyal bilgiler dersinde bilişim teknolojilerinin yeri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-27.
- Karatekin, K. (2021). Sosyal bilgiler ders öğretim programının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. İçinde V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtde Fidan & E. Yalçınkaya (Eds.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 396-418). Pegem Akademi.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocayiğit, A., & Karademir, Ç. A. (2020). Türkçe dersi öğretim programı “öğrenmeyi öğrenme” yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236. <https://doi.org/10.18506/anemon.640835>
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 184-199.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayınları.
- MYK (2015, 22 Haziran). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_2.pdf
- Niss, M. (2003, 3-5 Ocak). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. *3rd Mediterranean Conference On Mathematical Education* (s. 115-124). Athens.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). 1998-2005 hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği). *Millî Eğitim*, (172), 40-54.
- Otuz, B., Görkaş-Kayabaşı, B., & Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 944-972. <https://doi.org/10.30831/akukeg.409791>
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 771-790.
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Pegem Akademi Yayınları.
- Pala, Ş. M. (2020). 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların anahtar yetkinliklerle ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 298-308.

- Polat, S., Koçak, B., Çermik, F., Meral, E., & Boztaş, M. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının girişimcilik kazanımı açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 455-470. <https://doi.org/10.17753/Ekev437>
- Samancı, O., & Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Şimşek, A., & Seçgin, M. G. (2021). Türkiye yeterlilikler çerçevesinin (TYÇ) sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaya durumu. *HAYEF: Journal of Education*, 18(3), 448-472.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tarhan, M., & Kılıç, F. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde biyografilerle girişimcilik becerisinin kazandırılmasına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 60-71.
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2018). 2017 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
- Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S., & Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Turner, R. (2011). Exploring mathematical competencies. *Research Developments*, 24(5), 1-6.
- Van De Walle, J. A. (2012). *Elementary school mathematics: Teaching developmentally* (7. baskı). Longman.
- Vatansever, Ç. (2012). Türkiye'de bir yetkinlik olarak girişimcilik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-9.
- Yalkın, B., & Işık, A. D. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 167-188. <https://doi.org/10.29250/sead.549235>
- Yaman, H., & Göçen, G. (2014). Türkiye ve Singapur ana dili öğretimi programları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 783-806.
- Yeşilyurt, Y. (2020). Sosyal bilgiler programındaki beceri ve değerlerin Yeni Zelanda sosyal bilgiler programındaki beceri ve değerler ile karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 450-464.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S., & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209.



Üniversite Birinci Sınıf Öğrencileri Arasında Sosyal Uyum, Öğrenme Stili Tercihleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Social Adaptation, the Learning Style Preferences and Academic Achievement among College Freshmen Students

Zekeriya TEMİRCAN^{1a}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Kapadokya Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Ürgüp, Türkiye

ORCID: 0000-0001-6017-3403

zekeriya.temircan@kapadokya.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

- 1.Akademik başarı
- 2.Birinci sınıf
- 3.Öğrenme tercihleri
- 4.Sosyal uyum

Keywords:

1. Academic achievement
2. Freshmen
- 3.Learning preferences
- 4.Social adaptation

Öz

Bu çalışma, üniversite birinci sınıf öğrencilerinde sosyal uyum, öğrenme stili tercihleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma kesitsel ve kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 520 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Uyum ve Barsch-Öğrenme Tercihleri Envanteri Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal uyumu, öğrenme stili tercihlerini ve akademik başarıyı belirleyen tanımlayıcı ve analitik istatistiksel analizler kullanılmıştır. Bulgular, birinci sınıf öğrencilerinin temel öğrenme stili tercihinin görsel (n=168, %32.3) olduğunu göstermiştir. Ayrıca görsel öğrenme stilleri, kişilerarası uyum yeteneği ile önemli ölçüde ilişkiliyken, görsel ve kinestetik öğrenme stilleri, seçim uyumluluğu ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Bir diğer bulguda, kız öğrencilerin kişilerarası ve özbakım uyum ortalama puanı erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek iken, erkeklerin fiziksel ve zihinsel belirti ortalama puanları kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, eğitimcilerin kullanacakları farklı ve etkili öğretim stratejileri hem öğrencilerin sosyal uyumu sağlamasına yardımcı olmada hem de akademik başarılarına olumlu katkılar sağlayabilir.

Anahtar kelimeler; akademik başarı, birinci sınıf öğrencileri, öğrenme tercihleri, sosyal uyum

Abstract

This study aimed to examine the relationship between social adaptation, learning style preferences and academic achievement in university freshmen. The study was carried out with the participation of 520 first year university students determined by cross-sectional and easy sampling method. The scale of College Students Social Adaptation and Barsch-Learning Preferences Inventory were used for data collection. Descriptive and analytical statistical analyzes were used to determine social adaptation, learning style preferences and academic achievement. The findings showed that the primary learning style preference of first-year students was visual (n=168, 32.3%). In addition, visual learning styles were significantly associated with interpersonal adaptability, while visual and kinesthetic learning styles were significantly associated with choice congruence. In another finding, it was found that while the mean score of interpersonal and self-care adjustment of female students was significantly higher than that of males, the average scores of physical and mental symptoms of males were higher than female students. As a result, different and effective teaching strategies that educators will use can contribute positively to both helping students achieve social adaptation and academic success.

Key words; academic achievement, freshmen, learning preferences, social adaptation

Geliş Tarihi:
06.07.2022
Kabul Tarihi:
15.09.2022
Yayın Tarihi:
29.12.2022

Atf: Temircan, Z. (2022). Üniversite birinci sınıf öğrencileri arasında sosyal uyum, öğrenme stili tercihleri ve akademik başarı arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 227-239.

Citation: Temircan, Z. (2022). Examining the relationship between social adaptation, the learning style preferences and academic achievement among college freshmen students. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 227-239.

Introduction

Attending university is a new and important process in the lives of freshmen which could create adjustment difficulties. First year seems to be the challenging for freshmen to adapt to the school, teachers, lessons and make a new friend and environment. Many studies reported that there are a large number of students could face drop-out due to these problems (Abouzeid et al., 2021). Social, personal, and academic problems in the first year of freshmen are linked to weak adaptation for students (Rashidi & Moghadami, 2017). Although freshmen may face different obligations and difficulties in the first year, a good transition provide self-confidence and self-esteem to develop motivation for social adaptation, learning, to attend classes and academic achievement (Demiral et al., 2020).

Learning style preferences help students adapt to lessons more easily and contribute to their academic success. Thus, while the problems that students encounter in the transition to adapt to their environment will decrease, a positive learning environment will be provided. There are various learning style types for students, and they can be defined as a learning process which is preferred by students (Fenyvaisová, 2006). When students' learning style is aligned with the instructors' teaching style, it helps to enhance students' academic achievement and adaptability skills in the environment.

Therefore, it is very important for the instructors to understand and provide different learning style preferences. This way of teaching techniques may improve social interaction and adaption where effective learning take place. The interest for using diversity of learning preferences of students provide a quality education and enhance academic achievement and build a good teaching-learning relationship. Learning preferences vary from student to student and most common types are visual, auditory, and kinesthetic method (Willingham et al., 2015). To become effective learners, students should understand teaching methods and determine the best learning style preferences. Studies have revealed that students' learning preferences increase in measurements during last decades and affect academic achievement and socio-behavior in later years (Knoll et al., 2017; Rogowsky et al., 2015; Shirazi & Heidari, 2019; Zhu et al., 2018).

Learning style preferences play an important role especially in terms of adapting to the courses and the academic environment in the first year of the students. Although there are studies on the learning style preferences and academic achievement levels of freshmen students in the literature (Almigbal, 2015; Chaudhry, Ashar & Ahmad, 2020; Leite, Svinicki & Shi, 2010; Li et al., 2014; Ruffing et al., 2015; Siddiquei & Khalid, 2018) there is no study examining the relationship between social adaptation, learning style and academic

achievement of freshmen students in Turkey. It is important to examine social adaptation for freshmen just after the stressful life of high school to accommodate a series of changes in learning and interpersonal relationship in a short time. They do need more help as they try to adjust to new life and environment. Adaptability is the ability that the individual deals with or accommodates natural and social environment effectively, including the ability to live independently, to manage his own life, meet the cultural requirement (Hang, 2004). Thus, student adaptation involves transformation of relationship with friends, family, school, teachers, courses, and environment (Yin et al., 2021). Successful social adaptation facilitates the students' rapid adjustment to requirements and learning styles that are new to them, building positive relationships with teachers and fellow students, the actualization of self-realization motives in creative work, which provide a great change of personal and professional self-development for students (Busygina et al., 2019). The studies concluded that psychological (Ding et al., 2020) and parental support (Gao et al., 2020), social activities and engagement (Jin et al., 2021) and counseling services (McNeely & Falci, 2004) help on the success of students' adaptation to the university environment in the first year. Various studies have examined the relationship between learning styles and academic achievement in students in their first year of university (Childs-Kean et al., 2020; Coffield et al., 2004; Ghazivakili et al., 2014; İlçin et al., 2018; Yıldırım et al., 2007), however, gap is detected to examine social adaptation and these variables in Turkish freshmen students. Therefore, the present study examined the relationship between social adaptation, learning style preferences and academic achievement of freshmen students in Turkey.

Materials and Methods

The current research examined the relationship between social adaptation, learning style preferences and academic achievement of freshmen students in Turkey. Participants in this study consisted of students who were studying in their first year at universities. Participants were from five different universities of the cities of Nevşehir and Kayseri in Turkey. Convenient sampling was used to select the participants. The respondents were required to be a freshmen student and informed consent form was obtained from all participants prior to the study. The respondents were also given the choice to discontinue participation at any point in the research. Ethical approval was obtained from Kapadokya University Ethics Committee.

Sample

Out of the 600 questionnaires distributed to the participants and 520 questionnaires were completed and returned. The response rate was 86%. Of the participants, 428 were female (82.3%), and 92 were male (17.7%) and the majority of the students were living alone (n=394, 75.7%). The participants' average age was 18.77 with standard deviation was 1.32. The main learning style preference for the students was visual (n= 168, 32.3%), auditory

(n=97, 18.6%) and kinesthetic (n=75, 14.4%) consecutively. The main course material was the teacher powerpoint slide (n= 396, 76.1%) (Table 1).

Table 1. Participants' Socio-demographic Characteristics

		N	%
Gender	Female	428	82.3
	Male	92	17.7
Residency	Alone	394	75.7
	With family	126	24.3
Learning Style Preferences	Visual	168	32.3
	Auditory	97	18.6
	Kinesthetic	75	14.4
	Visual and Auditory	66	12.6
	Visual and Kinesthetic	50	9.6
	Auditory and Kinesthetic	48	9.2
	Visual, Auditory and Kinesthetic	16	3.3
Study resource	Teacher's powerpoint slide	396	76.1
	Notes	85	16.3
	Textbooks	39	7.6

Instruments

Socio-demographic form: This form was used to gather the participants' information such as gender, residency, learning style preferences and study resources.

College Freshmen Adaptability Scale: The College Freshmen Adaptability Scale (Xiefeng Lu, 2008). This scale was used to investigate the social adaptability of college freshmen. The social adaptability scale has 7 subdimensions to measure freshmen's social adaptability. With this scale, the participants' learning, interpersonal, role, choice, self-care, environmental identity adaptability and physical and mental symptoms were measured. The scale has 5-point Likert questionnaires; agree, somewhat agree, uncertain, somewhat disagree and disagree. The internal consistency coefficient of the scale is 0.90.

Barsch-Learning Preference Inventory (BLPI). This scale was used to identify freshmen's learning preferences with 24 items for visual, auditory, and kinesthetic method. This scale was selected because it is reliable, valid, concise, and easy to complete. It has been used by many researchers before.

Data Statistics

Dependent variable was a students' learning style and independent variables included social adaptation, academic achievement, gender, age, residency, and study resources. SPSS statistical software 25.0 version was used for statistical data processing. Descriptive analysis, independent t-test, ANOVA and Pearson Product moment correlation analysis were calculated.

Results

This study examined the relationship between social adaptation, the learning style preferences and academic achievement among college freshmen students in Turkey. Most of the participants were female in this study (n=428, 82.3%). The most used learning styles were visual (n=168, 32.3%) and auditory (n=97, 18.65) among the students. However, the least used learning styles among the students were visual, auditory, and kinesthetic (n=16, 3.3%). In addition, students mostly preferred to study with teacher's power points presentation (n=396, 76.1%) as compared to notes (n=85, 16.3%) and textbook (n=39, 7.6%). The textbook resource was found the least study resource among the participants.

Table 2 indicates the independent t-test results of gender, residency, and study resources by learning style preferences. The result revealed that there is a statistical difference between gender and learning style preferences (t=3.45, p=0.012). Also, the female students used visual, auditory, kinesthetic, visual, and auditory, visual, and kinesthetic, auditory, and kinesthetic, visual, auditory, and kinesthetic learning style preferences more than male students. There is no statistical difference found between residency (t=4.08, p=0.354), study resource (t=3.73, p=0.978) and learning style preferences (Table 2).

Table 2: Independent t-test Results of Gender, Residency, and Study Resources by the Learning Style Preferences

		V.	A.	K.	V. & A.	V. & K.	A. & K.	V. A. K.	t	P value
		n, %	n, %	n, %	n, %	n, %	n, %	n, %		
Gender	Female	136 (31.7)	81 (18.9)	62 (14.4)	56 (13)	41 (9.5)	40 (9.3)	12 (3.2)	3.45	0.012
	Male	32 (34.7)	16 (17.3)	13 (14.1)	10 (10.8)	9 (9.7)	8 (8.6)	4 (4.8)		
Residency	Alone	145 (36.8)	96 (24.3)	56 (14.2)	48 (12.1)	36 (9.1)	8 (2)	5 (1.5)	4.08	0.354
	With family	43 (34.1)	28 (22.2)	16 (12.6)	13 (10.3)	11 (8.7)	9 (7.1)	6 (5)		
Study Resource	Teachers ppt	136 (34.3)	96 (24.2)	72 (18.1)	56 (14.1)	18 (4.5)	12 (3)	6 (1.8)	3.73	0.978
	Notes	32 (37.6)	17 (20)	11 (12.9)	9 (10.5)	8 (9.4)	5 (5.8)	3 (3.8)		
	Textbook	10 (25.6)	8 (20.5)	6 (15.3)	5 (12.8)	4 (10.2)	4 (10.2)	2 (5.4)		

Teacher ppt: Teacher power point slides, V: Visual, A: Auditory, K: Kinesthetic, V. & A: Visual and Auditory, V.& K: Visual and Kinesthetic, A. & K: Auditory and Kinesthetic, V. A. K: Visual, Auditory, Kinesthetic

Also, table 3 indicates the relationship between learning style preferences and academic achievement (GPA), there is no statistical difference found between learning style preferences and academic achievement (GPA) (F test=3,476, p=0.085). However, the result of ANOVA showed that gender had significant main effect on freshmen's social adaptability (Gender: F (1, 347) = 2.66, p<0.05). There was no association between residency F (1, 211) =

1.85, $p= 0.182$ and study resource $F(1, 408) = 2.38, p= 0.281$. The results of t-test showed that interpersonal adaptability and self-care adaptability female's score higher than male score ($t=-1.57, p< 0.01$; $t= -1.23, p< 0.05$). However, physical, and mental symptoms female score lower significantly than male score ($t= 2.38, p<0.05$).

Table 3. The Results of ANOVA test of Learning Style Preferences and Academic Achievement (GPA)

	V.	A.	K.	V. & A.	V. & K.	A. & K.	V. A. K.	P value	F-test
N	168	97	75	66	50	48	16	0.085	3.476
Mean (GPA)	4.8	4.26	5.1	3.8	4.21	3.42	3.1		
SD	0.62	0.61	0.58	0.36	0.28	0.42			

V: Visual, A: Auditory, K: Kinesthetic, V. & A: Visual and Auditory, V.& K: Visual and Kinesthetic, A. & K: Auditory and Kinesthetic, V. A. K: Visual, Auditory, Kinesthetic

Pearson correlation was calculated to determine the relationship between social adaptation, learning style preferences and academic achievement among freshmen students (Table 4). The Pearson correlation results revealed that the visual learning styles significantly correlated with interpersonal adaptability at $p=.001$ significance value their correlation coefficient being .251, $r^2=14$ which accounts for 14% variance. This implies that visual learners have high interpersonal skills in terms of social adaptability to the environment. The visual and kinesthetic learning styles had significantly correlated with choice adaptability at $p=.018$ significance level, their correlation coefficients being .106 ($r^2= 9$). The correlation coefficient of the visual and kinesthetic learning styles accounts for 9% of the variation. This finding indicates that visual and kinesthetic learners prefer using a wide variety of strategies and choices. It can be stated that visual and kinesthetic learners easily socialize in the new environment and facilitate their challenges in the classroom. They are aware of what practicing and learning strategies they need as they positively develop their attitudes about social adaptation. However, a high level of negative correlation was found between role adaptability and visual learning style ($r=-.603$), choice adaptability and auditory learning style ($r=-.716$), environmental identity adaptability and kinesthetic ($r=-.689$), learning adaptability and visual and auditory learning style ($r=-.628$), self-care adaptability and visual and kinesthetic learning style ($r=-.736$), academic achievement and visual, auditory and kinesthetic learning style ($r=-.666$).

Table 4: The Results of Correlation Among Social Adaptation, Learning Style Preferences and Academic Achievement (n=520)

		1	2	3	4	5	6	7	8
Visual	Pearson (r)	-.476**	.251**	-.603**	-.508**	-.218**	-.336**	-.638**	-.226**
	p value	.125	.001	.652	.994	.107	.211	.647	.285
	r^2	7	14	4	0	6	7	12	9
Auditory	Pearson (r)	-.395**	-.149**	-.208**	-.716**	-.526**	-.652**	-.387**	-.684**

	p value	.132	.147	.188	.362	.508	.344	.277	.193
	r ²	2	1	0	2	3	8	4	1
Kinesthetic	Pearson (r)	-.562**	-.318**	-.482**	-.134**	-.090**	-.689**	-.263**	-.635**
	p value	.421	.302	.179	.164	.286	.233	.203	.714
	r ²	2	3	4	1	4	2	1	7
Visual and Auditory	Pearson (r)	-.628**	-.107**	-.356**	-.265**	-.347**	-.305**	-.154**	-.287**
	p value	.662	.208	.096	.325	.247	.777	.196	.151
	r ²	5	6	4	0	14	12	5	7
Visual and Kinesthetic	Pearson (r)	-.146**	-.364**	-.106**	.106**	-.736**	-.162**	-.232**	-.199**
	p value	.303	.253	.341	.018	.328	.825	.623	.722
	r ²	3	10	2	9	8	14	3	4
Auditory and Kinesthetic	Pearson (r)	-.273**	-.712**	-.665**	-.609**	-.610**	-.720**	-.717**	-.588**
	p value	.473	.358	.305	.097	.132	.362	.472	.135
	r ²	2	5	8	3	1	1	4	3
Visual, Auditory and Kinesthetic	Pearson (r)	-.358**	-.421**	-.287**	-.287**	-.422**	-.226**	-.608**	-.666**
	p value	.257	.168	.142	.362	.537	.541	.764	.355
	r ²	1	3	5	9	7	12	3	4

*p<.05, **p<.01,1: learning adaptability;2: interpersonal adaptability;3: role adaptability;4: choice adaptability;5: self-care adaptability;6: environmental identity adaptability; 7: physical and mental symptoms;8: Academic achievement (GPA)

Discussion

This study examined the relationship between social adaptation, learning style preferences and academic achievement among freshmen students. The response rate of the study was an 86%. As the result indicated that 32.3% students had visual preference, 18.6% students had auditory preference, 14.4% students possessed kinesthetic preference, 12.6% students were visual-auditory preference, 9.6% students were visual-kinesthetic, 9.2% students were auditory-kinesthetic, and 3.3% students were visual-auditory-kinesthetic learning style preferences.

The present study findings showed that the visual learning styles significantly correlated with interpersonal adaptability and visual and kinesthetic learning styles were correlated with choice adaptability. There was no relationship found between learning style preferences and academic achievement. Also, social adaptation subdimensions were found to be negatively correlated with the learning style preferences and academic achievement in this study. It can be stated that visual learners have high interpersonal skills as kinesthetic learners have variety of choices of strategies in learning. The result of the study indicated that a large portion of freshmen preferred to study with teacher power point slide (76.1%). In the literature, the most common learning style preferences are visual and other learning styles can be found between gender (Bobek & Tversky, 2016; Doshier & Lu, 2017; Harris & Sagi, 2018).

Lujan and DiCarlo (2006) reported that one in third students had single approach for learning as they become freshmen in the college. Other studies determined that 25% of college freshmen students preferred to have multiple approach for learning (Al-Rukban et

al., 2010). The study by Espinoza-Poves et al. (2019) concluded that mostly preferred learning style are reading/writing and multimodal style as a model of VARK among college freshmen students. Visual, auditory, and kinesthetic style were the least used by these students. These findings in the literature are not in line with the present study' results.

Also, there are numerous studies in this field on learning style and academic achievement among college freshmen and the results support that learning style, academic achievement and performance are not associated during first year of college (Almighal, 2015; Censor et al., 2006; Johnson, 2009; Samarakoon et al., 2013). It should be noted that the present study findings are in line with some of the research results regarding the relationship of variables of age, gender, residency and learning style preferences (Dryer et al., 2016; Emamepur & Shams, 2004; Yilmaz & Orhan, 2010).

From the opposite perspective, Dobson (2010) demonstrated that gender play an important role in learning style preferences. The study concluded that female first year college students were found to be more successful than male first year college students as male students show poorer academic performance. On the contrary, Ren et al. (2015) stated that male freshmen students have a robust capacity for future academic performance, and they are easily initiate intervention programs to minimize any potential problems that are inherent in learning.

One of the main findings of this study was that social adaptability differ between female and male students. Gender had significant main effect on freshmen's social adaptability. Female students are better adjusted to university life in terms of interpersonal adaptability and self-care adaptability. However, male students are better adjusted in terms of physical and mental symptoms. The study by Cliniciu (2013) found that male students are better adjusted to university life when compared to female students and this study results are inconsistent with the results in this. Many studies indicate that male students are better adjusted to university life than female students (Enochs and Roland, 2006, Abdullah et al., 2009). Although, in this study, female students are better adjusted interpersonal adaptability and self-care adaptability, male students are better adjusted physical and mental symptoms in university adaptability as freshmen.

Conclusion

There have been many researchers studied student academic achievement and learning style preferences, but social adaptation, learning style preferences and academic achievement among freshmen has not been carried out. This research study brought new findings relating to social adaptation, learning style preferences and academic achievement among freshmen students. As college is an important milestone of student's career and life, to better adapt of living environment is a great importance for freshmen's academic success which is linked to the learning style preferences. The results of this study may help educators to design effective teaching strategies and understand student' learning style for the diverse need of students. They can also guide freshmen for the learning method and preferences when build

good atmosphere which may solve problems of adaptation, improve interpersonal interactions, and explore form of the concept of learning style.

References

- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment Amongst First Year Students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 496-505.
- Abouzeid, E., Fouad, S., Wasfy, N. F., Alkhadragy, R., Hefny, M., & Kamal, D. (2021). Influence of Personality Traits and Learning Styles on Undergraduate Medical Students' Academic Achievement. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 769–777. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S314644>
- Al-Rukban, M. O., Munshi, F. M., Abdulghani, H. M., & Al-Hoqail, I. (2010). The ability of the pre-admission criteria to predict performance in a Saudi medical school. *Saudi Medical Journal*, 31(5), 560-564.
- Almigbal, T. H. (2015). Relationship between the learning style preferences of medical students and academic achievement. *Saudi Medical Journal*, 36(3), 349–355. <https://doi.org/10.15537/smj.2015.3.10320>
- Busygina, A. L., Rudenko I. V., Arkhipova I. V., Firsova T. A., Murtazina D. A., & Shichiyakh R. A. (2019). Study of the features of family education in the process of social adaptation of a child. *Religion and Theology*, 4, 346–352.
- Bobek, E., & Tversky, B. (2016). Creating visual explanations improves learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0031-6>
- Censor, N., Karni, A., & Sagi, D. (2006). A link between perceptual learning, adaptation, and sleep. *Vision Research*, 46(23), 4071–4074. doi: 10.1016/j.visres.2006.07.022
- Clinciu, I. A. (2013). Adaptation and Stress for the First Year University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78 -718-722. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.688
- Chaudhry, N. A., Ashar, A., & Ahmad, S. A. (2020). Association of Visual, Aural, Read/ Wite, And Kinesthetic (VARK) learning styles and academic performances of dental students. *PAFMJ*, 70, (58–63)
- Childs-Kean, L., Edwards, M., & Smith, M. D. (2020). Use of Learning Style Frameworks in Health Science Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(7), ajpe7885. <https://doi.org/10.5688/ajpe7885>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*, London: Learning and Skills Research Centre.

- Demiral Yilmaz, N., Sahin, H., & Nazli, A. (2020). International medical students' adaptation to university life in Turkey. *International Journal of Medical Education*, 11, 62–72. <https://doi.org/10.5116/ijme.5e47.d7de>
- Ding, X., Ansari, A., Li, X., Liu, Y., & Yan N. (2020). Transactional effects between parental sensitivity and child social adjustment: specifying trait–state aspects of parenting. *Developmental Psychology*, 56:1331. doi: 10.1037/dev0000963.
- Dryer, R., Henning, M. A., Tyson, G. A., & Shaw, R. (2016). Academic achievement performance of university students with disability: exploring the influence of non-academic factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(4), 419–430. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1130217>
- Dobson, J. (2014). A comparison between learning style preferences and sex, status, and course performance. *Advances in Physiology Education*, 34(4), 197-204. <https://doi.org/10.1152/advan.00078.2010>
- Dosher, B., & Lu, Z. L. (2017). Visual Perceptual Learning and Models. *Annual Review of Vision Science*, 3(1), 343-363. doi: 10.1146/annurev-vision-102016-061249.
- Emamepur, S. & Shams, H. (2004). Study of learning styles in students of university and their relationship with academic achievement and gender. *Psychological-Educational Research Quarterly of Tarbiyat Moalem*, 5: 1-24.
- Enochs, W. K., & Roland, C.B. (2006). Social adjustment to college freshmen: the importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 63–72.
- Fenyvaisová, L. (2006). Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa [*Teaching methods and teacher interaction style*]. Pdf UKF.
- 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*, doi: 10.1007/s12144-020-01073-9.
- Ghazivakili, Z., Nia, R. N., Panahi, F., Karimi, M., Gholsorkhi, H., & Ahmadi, Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(3):95–102.
- Harris, H., & Sagi, D. (2018). Visual learning with reduced adaptation is eccentricity specific. *Scientific Reports*, 8(1), 608. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-18824-7>
- Hang, X. (2004). *Concise Dictionary of Psychology*. Hefei: Anhui People's Publishing House.

- İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S.S. et al. (2018). The relationship between learning styles and academic performance in Turkish physiotherapy students. *BMC Medical Education* 18, 291. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1400-2>
- Jin, C. C., Zou, H., & Li X. W. (2011). Protective and risk factors and their cumulative effect of adolescents' social adjustment. *Journal of Beijing Normal University*, 1, 12–20.
- Johnson, M. (2009). Evaluation of learning style for first year medical students. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1),1-5. doi: 10.20429/ijstl.2009.030120
- Knoll, A. R., Otani H., Skeel R. L., & Van Horn K. R. (2017). Learning style, judgements of learning, and learning of verbal and visual information. *British Journal of Psychol.* 108, 544–563. doi:10.1111/bjop.12214
- Leite, W. L., Svinicki, M., & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: learning styles inventory with multitrait–multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational Psychology Measurement*, 70(2):323–339. doi: 10.1177/0013164409344507
- Li, Y. S., Yu, W. P., Liu, C. F., Shieh, S. H., & Yang, B. H. (2014). An exploratory study of the relationship between learning styles and academic performance among students in different nursing programs. *Contemporary Nurse*, 48(2):229–239. doi: 10.1080/10376178.2014.11081945
- Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). First-year medical students prefer multiple learning styles. *Journal Advance Physiology Education*, 30(1), 13–16. doi: 10.1152/advan.00045.2005
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health* 74, 284–292. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x.
- Rashidi, Z., & Moghadami, M. (2017). The relationship between learning styles with academic achievement and creativity of students in the senior department of education, psychology and social sciences, Islamic Azad University Roudehen Branch. *Innovation and Creativity in Human Science*, 7(2):1–38
- Ren, X., Schweizer, K., Wang, T., & Xu, F. (2015). The prediction of students' academic performance with fluid intelligence in giving special consideration to the contribution of learning. *Advances in Cognitive Psychology*, 11(3), 97–105. doi: 10.5709/acp-0175-z

- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal, P. (2015). Matching Learning Style to Instructional Method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 64-78. <https://doi.org/10.1037/a0037478>
- Ruffing, S., Wach, F., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2015). Learning strategies and general cognitive ability as predictors of gender-specific academic achievement. *Frontier in Psychology, 6*:1238. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01238
- Shirazi, F., & Heidari, S. (2019). The Relationship between critical thinking skills and learning styles and academic achievement of nursing students. *Journal of Nursing Research, 27*(4), 16. doi: 10.1097/jnr.0000000000000307
- Samarakoon, L., Fernando, T., Rodrigo, C., & Rajapakse S. (2013). Learning styles and approaches to learning among medical undergraduates and postgraduates. *BMC Medical Education, 13*, 42. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-42>
- Siddiquei, N., & Khalid, R. (2018). The relationship between personality traits, learning styles and academic performance of e-learners. *Open Praxis, 10*(3):249–263. doi: 10.5944/openpraxis.10.3.870
- Willingham, D. T., Hughes E. M., & Dobolyi D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology, 42*(3), 267–271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>
- Yıldırım, O., Acar, C. A., Bull, S. & Sevinc, L. (2007). Relationships between teachers' perceived leadership style, students' learning style, and academic achievement: a study on high school students. *Educational Psychology, 28*(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/01443410701417945>
- Yilmaz, M., & Orhan, F. (2010). High school students' educational usage of Internet and their learning approaches. *World Journal on Educational Technology, 2*(2), 100-112.
- Yin, H., Qian, S., Huang, F., Zeng, H., Zhang, C. J. P., & Ming, W. K. (2021). Parent-Child Attachment and Social Adaptation Behavior in Chinese College Students: The Mediating Role of School Bonding. *Frontier in Psychology, 28*:12:711669. doi: 10.3389/fpsyg.2021.711669.
- Zhu, H. R, Zeng H, Zhang H, et al. (2018). The preferred learning styles utilizing VARK among nursing students with bachelor's degrees and associate degrees in China. *Acta Paul Enfermagen, 31*(2):162–169. doi:10.1590/1982-0194201800024



2009-2019 Yılları Arasında Türkiye’de Yürütülmüş Olan Ergenlik Konulu Tezlerin İncelenmesi

Analysis of Theses on Adolescence Conducted in Turkey Between 2009-2019

Pelin İNAN^a

^a Psikolojik Danışman, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0002-0679-7327

inann.pelin@gmail.com

Melike Cansu EVLÜCE^b

^b Psikolojik Danışman, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı Kres ve Gündüz Bakımevi, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0002-2732-6807

melikecansu.evluce@gmail.com

Figen ÇOK^c

^c Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı,

Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0003-2406-1345

figencok@baskent.edu.tr

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Ergenlik
- 2.Yöntem
- 3.İçerik analizi
- 4.Tezler

Öz

Amaç: Ergenlik önemli bir araştırma alanı olarak giderek artan ölçüde tezlere konu olmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ergenlik konusundaki tezlerin konu alanları ve araştırma yöntemlerinin genel hatlarının betimlenmesidir.

Yöntem: Betimsel araştırma olan bu çalışmada 2009-2019 yılları arasında anahtar kelimesinde veya özetinde ergenlik geçen araştırmalar YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi’nden listelenmiştir. Ulaşılan 875 tezden kapsam dışı olmayan 672 tez çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacılar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmış, sonrasında tezleri araştırmacılar bağımsız olarak ve içerik analizi yöntemiyle incelemiştir.

Bulgular: İlgili tezler; konu alanları, örneklem sayıları, kullanılan yöntemler, kullanılan ölçme araçları, gelişimsel düzey, kullanılan analiz teknikleri gibi yirmi farklı değişken üzerinden incelenmiş, kaydedilmiş ve sınıflandırılmıştır. Konu alanlarına göre ağırlıklı olarak psikoloji ile eğitim-öğretim alanlarında, genel türüne göre %77 ile en çok betimsel/ilişkisel çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Araştırma türlerine göre %64 ile en çok nicel araştırma modeline rastlanmıştır. En fazla çalışmanın %81 ile nicel veri toplama aracı en çok form/anket ve ölçek- kullanılarak yapıldığı saptanmıştır. Verilerin ağırlıklı olarak 500 üstü örneklem grubu aralığında ve lise gelişim düzeyinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Tezlerde en çok amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, istatistiksel yöntem olarak en çok %26’yla frekans ve yüzde kayıtları yer almıştır.

Sonuç: Türkiye’de yapılan ergenlik tezleri önemli bir yoğunluk ve kapasiteye işaret etmektedir. Ancak çalışmaların metodolojik özelliklerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Keywords:

1. Adolescence
2. Method
3. Content analysis
4. Theses

Abstract

Objective: Adolescence, as an important research area, is increasingly being studied in the theses. The aim of this study is to determine the subject areas and the general characteristics of research methods of these thesis.

Method: In this descriptive study, thesis with term "adolescence" in their keywords or abstracts, conducted between years 2009 and 2019 were listed by YÖK National Thesis Center. Of the 875 theses reached, 672 theses that were in the scope, were included in the study. In order to determine the consistency between the researchers, a pilot study was conducted and then the researchers examined the theses independently with the content analysis method.

Results: Thesis had been examined, recorded and classified over twenty different variables such as subject areas, sample numbers, methods used, measurement tools used, developmental level, and analysis techniques used. It was determined that studies were carried out mainly in the fields of psychology and education according to the subject areas, and descriptive/relational studies were mostly conducted. According to the types of research, mostly quantitative research model was carried, 64%. Most of the studies were conducted using the quantitative data collection tool-mostly form/survey and scale, 81%. It was determined that in most thesis sample group was 500 and above and high school developmental level was studied. While the mostly purposive sampling method is used in theses, frequency and percentage records are used as statistically with a maximum rate of 26%.

Conclusion: The thesis on adolescence seem to have good interest and capacity however methodological features of studies conducted in Turkey need to be strengthened.

Geliş Tarihi:

26.06.2022

Kabul Tarihi:

12.11.2022

Yayın Tarihi:

29.12.2022

Atıf: İnan, P., Evlüce, M. C. ve Çok, F. (2022). 2009-2019 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş olan ergenlik konulu tezlerin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 240-267.

Citation: İnan, P., Evlüce, M. C. & Çok, F. (2022). Analysis of theses on adolescence conducted in Turkey between 2009-2019. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 240-267.

Giriş

Ergenlik, birey için sosyokültürel çevrenin daha etkin olduğu ve kimliğin daha belirgin hale geldiği dönemdir. Ergenlik fizyolojik, bilişsel ve psikososyal değişme ve olgunlaşma süreçlerini kapsamakta ve farklı alanlar birbirleriyle etkileşim içinde olmaktadır (Levy-Warren, 1996; Arnett, 2001; Steinberg, 2005). Ergenlik dönemi, büyümeye bağlı olarak insan bedenindeki fiziksel ve duygusal değişimlerle tetiklenen psikososyal ve cinsel olgunlaşma ile hız kazanan, kişinin özerkliğini, kimlik kazanımını ve üretkenliğini edinmesiyle tamamlanan bir yaşam dönemidir. Bu süreçte ergen, yetişkinlik dönemine hazırlanır (Derman, 2008). Bununla birlikte, bu dönemde bireylerin riskli davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu riskli davranışlara okul terki, olumsuz davranışlar, sigara kullanımı örnek gösterilebilir. Bu durum, bu davranışlara sahip bireylerin akademik becerilerinin zayıflamasına neden olabilmektedir (Adams & Berzonsky, 2003; Telef, 2014). Bu sebeple gelişim dönemi olarak ergenliğin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik geçmişte daha kısa bir süreci kapsarken, günümüzde bu süreç çok daha uzun sürmektedir. Çünkü günümüzde gençlerin, yetişkinlik döneminin görevlerinden olan evlilik,

kariyer ve ekonomik bağımsızlığı yerine getirmeleri geçmişte olduğundan çok daha fazla zaman almaktadır. Bu nedenle insan yaşamında genel olarak çocukluktan ergenliğe geçilmesi daha erkene çekilmişken, ergenlik döneminin sonlanması daha uzun zaman almaya başlamıştır. Bu nedenle günümüzde ergenlik dönemi yaklaşık 10 yaşlarında başlayıp 20'li yaşların ortalarında kimlik duygusunun tamamlanması ile bitmektedir (Steinberg, 2014). Bundan dolayı birçok okul dönemini kapsamaktadır (Derman, 2008). Ergenlikte cinsiyet farkları pek çok çalışmada önemle dikkate alınmaktadır (Parlaz, Tekgül, Karademirci ve Öngel, 2012).

Ergenlik dönemi gelişimi ve ergenlik döneminde bulunan bireyler üzerinde yürütülen çalışmalar tüm dünya genelinde olağanüstü bir artış göstermektedir. Bu durum bir ölçüde ergenliğin dünya nüfusu açısından çok geniş bir kitleyi içermesine bağlıdır. UNICEF'in güncel verilerine göre dünya nüfusunun yaklaşık %16'sı olan 1.3 milyar ergen bulunmaktadır (<https://data.unicef.org/adp>). Bu sayılar yalnızca 10-19 yaşları arasında kapsamaktadır. Ayrıca ergenliğin giderek daha özel bir yaşam dönemi olduğunun anlaşılması ve kendine özgü bir gelişimsel dönem olarak algılanması konuya ait araştırmaların artmasına neden olmuştur (Lerner, 2002; Silbereisen and Lerner, 2007). Küreselleşme ile birlikte farklı bölgelerde insan gelişiminde benzerlikler artsa da, ergen gruplarda büyük farklılıklar, çeşitlilikler ve ciddi orandaki eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır (Larson, Wilson ve Rickman, 2010) Bu gelişmeler ve çeşitlenmeler doğrultusunda ergenlerin dünyanın farklı bölgelerinde daha çok incelenmesi bir ihtiyaçtır (Arnett,2015). Bu noktada araştırmaların genel olarak değerlendirildiği çalışmaların olmadığı görülmekle birlikte, konuya ilişkin çalışmaların giderek artması dikkat çekicidir.

Ergenlikle ilgili araştırmacıların yönelimlerinin çeşitliliği ve çalışmaların ergenlikle ilgili politikalara yansımaya potansiyeli nedeniyle ergenlikle ilgili çalışmalara genel bir bakış sağlanması önemli görülmektedir. Ayrıca farklı araştırma yöntemlerinin, örneklemelerin ergenlik tezlerinde nasıl yer bulduğu araştırma yöntemleri açısından da bir değerlendirme çerçevesi oluşturacaktır.

Genel olarak araştırmacılar giderek artan ölçüde ergenlerin çeşitli özelliklerinin araştırılmasına yönelmiştir. Ergenlikle ilgili çalışmalardaki dağılım incelendiğinde biyolojik temelli araştırmalar ve beyin araştırmalarında, ergenliğin ruh sağlığı açısından incelenmesindeki eğilimlerde, LGBT ve cinsellik konulu araştırmalarda, ergenliğin kimlik kazanımı ve yetişkinliğe geçiş çalışmalarının açıklanmasındaki rolünde, müdahale ve uygulama temelli çalışmalarda artış görülmektedir. Bununla birlikte, çeşitli disiplinlerde ergenlik bir evre veya konu olarak incelenmiş ya da bazı konuların ergenlerde nasıl yaşandığı inceleme konusu olmuştur (Çok, 2013). Giderek çeşitlenen bu araştırmalar üniversitelerdeki lisansüstü tez çalışmalarında da araştırma konusu olma niteliği taşımaktadır. Tezlerde ele alınan ergenlik araştırmalarına ilişkin bu geniş birikimin genel olarak nasıl bir yapı taşıdığına incelenmesi, ergenliğin alan yazında nasıl çalışıldığının anlaşılması açısından önemlidir. Çalışma eğilimleri saptandığında yeterince denenmemiş tekniklerin ortaya koyulmasının alan yazındaki eksiklerin üzerine gidilebilmesi açısından

önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Türkiye’de ergenlik konusunda yapılan farklı türlerdeki tezlerin incelenmesi ve konu alanları, araştırma yöntemlerinin genel hatlarının betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bir meta analiz ya da sistematik derleme niteliği taşımayan bu çalışmada tezlerde ortaya konan araştırma özelliklerinin belirlenmesi temel amaçtır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan araştırma ergenlik dönemi hakkında 2009-2019 yılları arasında yapılmış tezlerin incelenmesini kapsamaktadır. Tezler betimsel tarama yöntemi ile 20 farklı değişkene göre değerlendirilmiştir. İçerik analizi frekans değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metne yönelik tarafsız ve sistematik bilgi sunmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Araştırılan metin ya da diğer belgelerin araştırma amacı doğrultusunda özelliklerinin sınıflanması ve gözler önüne serilmesi biçiminde yürütülür (Koçak, Arun, 2006).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu anahtar kelimesinde ve özetinde ergenlik geçen 2009-2019 yılları arasında yapılmış 672 tez oluşturmaktadır.

İşlem

Anahtar kelimeleri içinde “ergenlik” kelimesi geçen tezler YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi’nden taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda toplamda 875 teze ulaşılmıştır. Ancak anahtar kelimelerinde ergenlik geçmemesine rağmen kapsam dışı olarak araya karışan çalışmalar dâhil edilmemiştir. Bu çalışmalar farelerin ergenlik dönemi; peyzaj mimarisi alanında yapılan bir tezin ergenlikle ilgili olmadığı halde tarama dâhilinde çıkmış olması gibi örneklerdir. Sonuç olarak 672 çalışma incelemeye alınmıştır. Pilot çalışma için 2009 yılında yapılan ve listede ilk 20 çalışma olarak yer alan tezler iki araştırmacı tarafından hazırlanan ölçütlere göre değerlendirilmiş, frekans ölçümleri elde edilmiş ve iki araştırmacı arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Tutarlılığın %96 değeri ile yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın geri kalan bölümünde araştırmacılar bağımsız değerlendirmeye devam ederek tüm tezleri içerik analizi ile incelemiştir. Her bir tez aşağıdaki bilgileri kaydedilerek ve numaralandırılarak incelenmiştir.

Tezin adı, öğrenci/akademisyen adı, tez yılı, üniversite, enstitü, tez türü, bilim dalları, sayfa sayısı, dili, konu alanları, yöntem I (betimsel/ ilişkisel, deneysel/ yarı deneysel, örnek olay), yöntem II (nitel araştırma modeli, nicel araştırma modeli, karma araştırma modeli), örneklem büyüklüğü/çalışma grubu, örneklem sayısı, cinsiyet, gelişimsel düzey (ortaokul/lise/üniversite/yetişkin), veri toplama araçları/ölçme araçları (nicel ise veri toplama

araçları: form/ anket, ölçek, envanter, tıbbi testler/ nitel ise veri toplama araçları: görüşme, gözlem, odak grup, eğitim verilmiş/ doküman incelemesi), ölçme aracının geliştirilmesi (ölçek geliştirilmiş, uyarlanmış/uyarlama, hazır ölçek kullanmış), veri toplama: çevrimiçi ya da kâğıt kalem, örnekleme yöntemi(amaçlı/uygun, evrenden örnekleme seçimi, evrenin tümüne gitme), işlem bölümü ya da verilerin toplanması(etik izin alınmış/ bilinmiyor; onam formu (bireyden/ aileden/ okuldan/ilgili kurumdan/ bilinmiyor), analiz (frekans ve yüzde kayıtları, parametrik olmayan analizler, korelasyon, varyans analizi, regresyon, yapısal eşitlik modellemesi(YEM)), faktör analizi çalışması (açımlayıcı, doğrulayıcı) açılarından tek tek sınıflandırılarak içerik analizine tabi tutulmuştur.

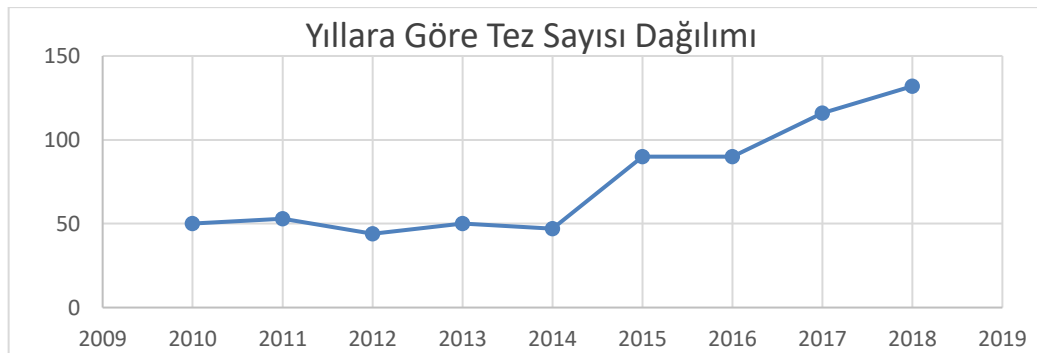
Verilerin Analizi

Elde edilen tüm frekanslar yüzde değerleri de dikkate alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca tezlerle ilişkin saptanan özellikler tablo ve grafiklerle gösterilmiştir.

Bulgular

Yıllara Göre Tez Sayısı Dağılımı

Araştırma kapsamında ergenlik anahtar kelimeli ve özetinde ergenlik geçen 672 tez incelendiğinde, 2010 yılında 50 (%8) , 2011 yılında 53 (%8), 2012 yılında 44 (%7), 2013 yılında 50 (%7), 2014 yılında 47 (%7), 2015 yılında 90 (%13), 2016 yılında 90 (%13), 2017 yılında 116 (%17) ve 2018 yılında 132 (%20) tez çalışması olduğu görülmektedir. 2014 yılından sonra çalışma sayılarında bariz bir artış olmuştur. Genel eğilim olarak ise yıldan yıla çalışma sayısının arttığı görülmektedir. Aşağıda yıllara göre toplam tez sayısı dağılımı grafiği verilmiştir.

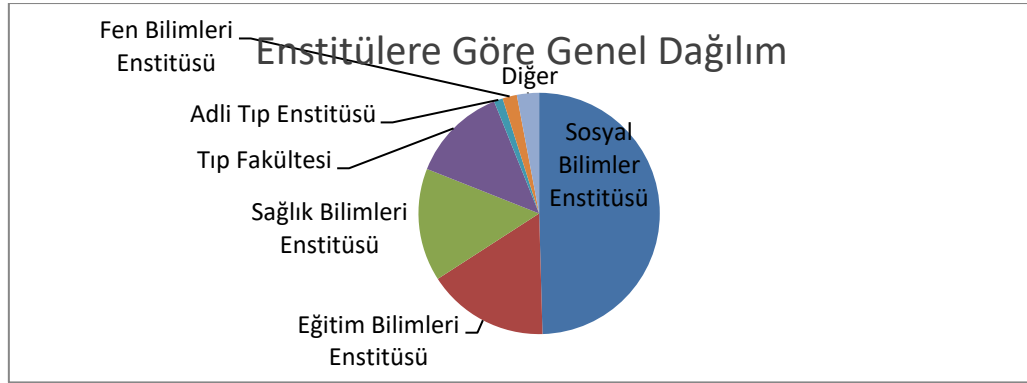


Şekil 1. Yıllara Göre Tez Sayısı Dağılımı

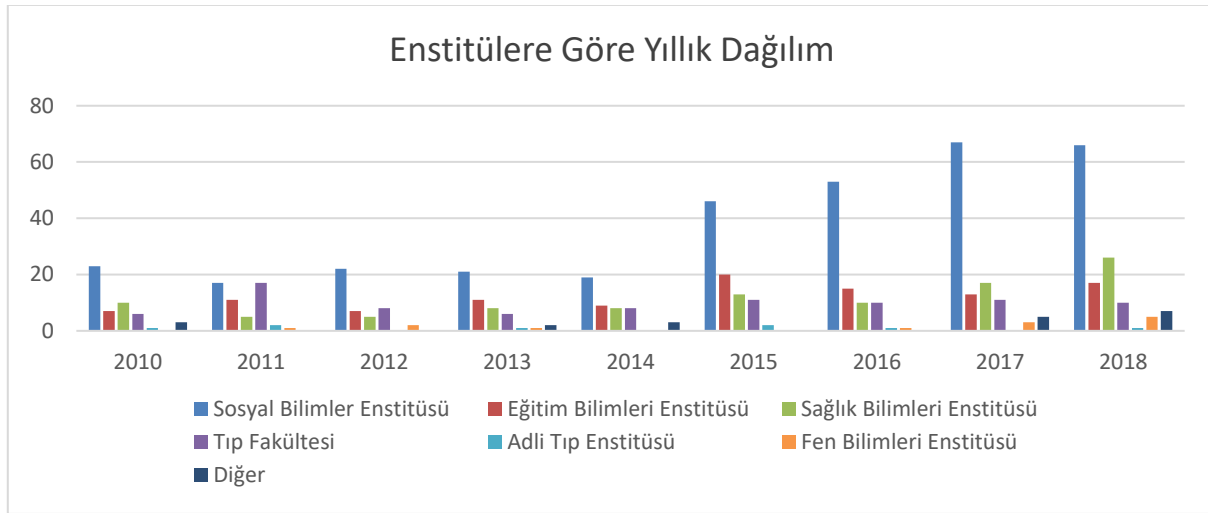
Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Tez çalışmalarının enstitülere göre dağılımı incelendiğinde, araştırma kapsamında en çok tez çalışmasının sosyal bilimler enstitüsü çıkışlı olduğu, en az çalışmanın ise Adli Tıp Enstitüsü'nden çıktığı görülmektedir. Genel eğilimler incelendiğinde çoktan aza doğru dağılım sırasıyla; Sosyal Bilimler Enstitüsü (334 adet), Eğitim Bilimleri Enstitüsü (110), Sağlık Bilimleri Enstitüsü (102), Tıp Fakülteleri Uzmanlık Tezleri (87), diğer enstitüler (20), Fen Bilimleri Enstitüsü (13), Adli Tıp Enstitüsü (8) şeklindedir. Yıl bazında incelendiğinde ise

2015 ve itibariyle en çok Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde görülmüştür. Aşağıda tezlerin enstitülere göre genel ve yıllık dağılımlarını gösteren grafikler verilmiştir.



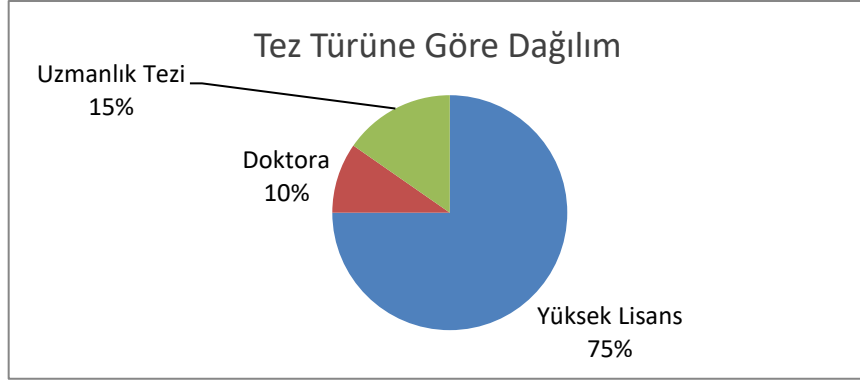
Şekil 2. Enstitülere Göre Genel Dağılım



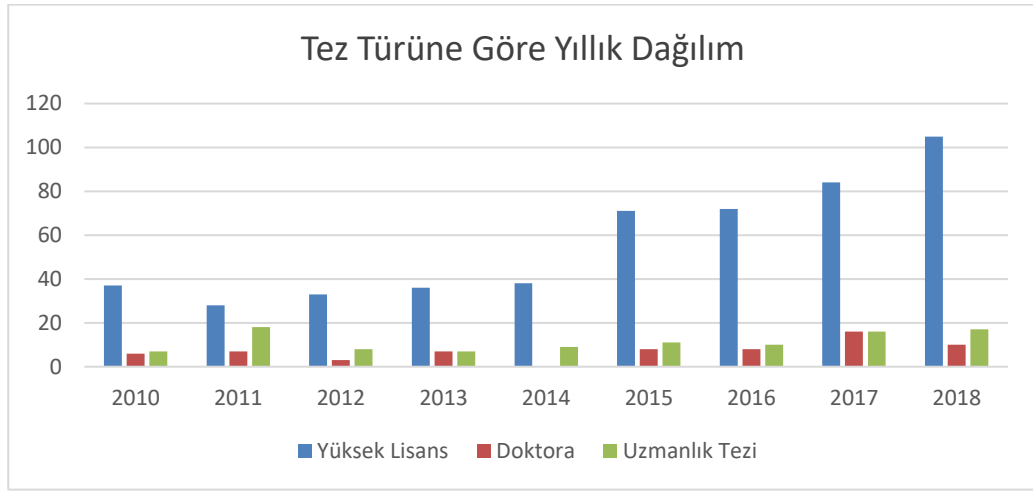
Şekil 3. Enstitülere Göre Yıllık Dağılım

Tezlerin Tez Türüne Göre Yıllık Dağılımı

Araştırmaların tümü tez türleri bakımından incelendiğinde, %75 ile en çok yüksek lisans (504 adet), %15 ile ikinci sırada uzmanlık tezi (103) ve %10 ile en az doktora tezi (65) olduğu verisine ulaşılmıştır. Tez türünün yıllara göre dağılımı incelendiğinde de her yıl yüksek lisans tezinin en çok olduğu göze çarpmaktadır. 2014 yılı özelinde ergenlik anahtar kelimesi veya özetinde ergenlik geçen doktora tezinin hiç yapılmamış olması dikkat çekicidir. Türkiye'de yüksek lisans programları, doktora programlarına göre daha fazla ve daha geniş öğrenci gruplarına sahip bir yapıda olduğu için yüksek lisans tezlerinin daha fazla olması beklendik bir durumdur. Aşağıda tez türüne göre dağılım ve tez türüne göre yıllık dağılım grafikleri verilmiştir.



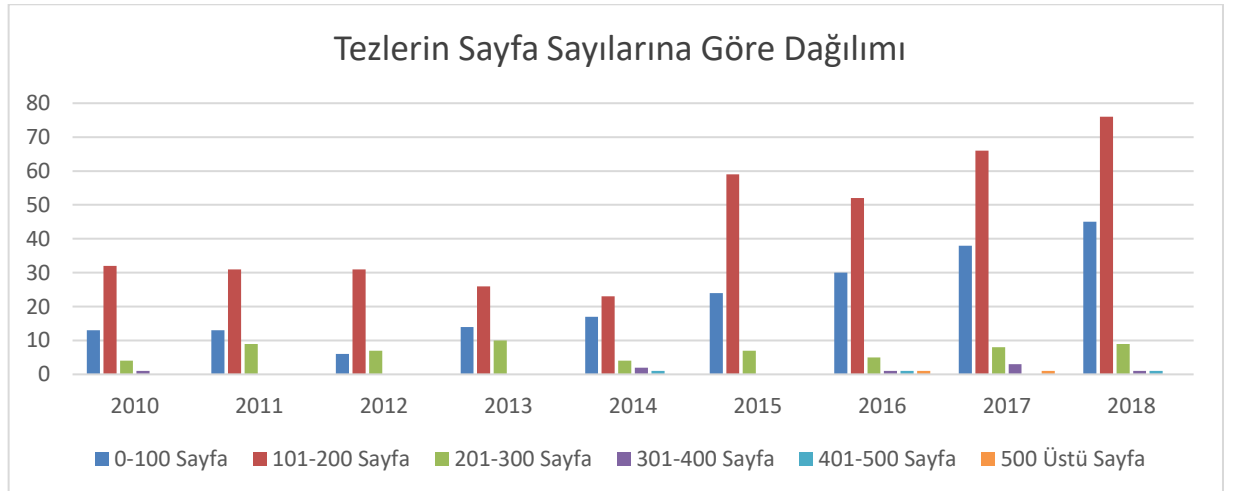
Şekil 4. Tez Türüne Göre Dağılım



Şekil 5. Tez Türüne Göre Yıllık Dağılım

Tezlerin Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

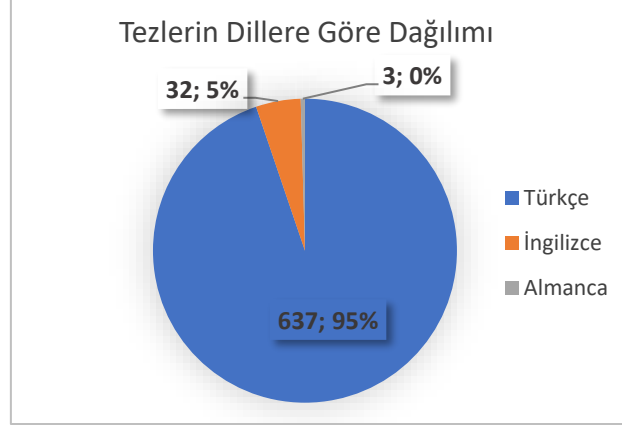
Genel dağılıma bakıldığında en çok 101-200 sayfa aralığında araştırmaya rastlanmıştır. İkinci sırada ise 0-100 sayfa aralığında tez çalışması en çoktur. Sayfa sayısı 500 üstü olan çalışmaya ise 2016 ve 2017 yılları dışında hiç rastlanmamış ve sayfa aralığı bakımından en az araştırmanın bu aralıkta olduğu görülmüştür. Aşağıda tezlerin sayfa sayılarına göre dağılımı grafiği verilmiştir.



Şekil 6. Tezlerin Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

Tezlerin Dillere Göre Dağılımı

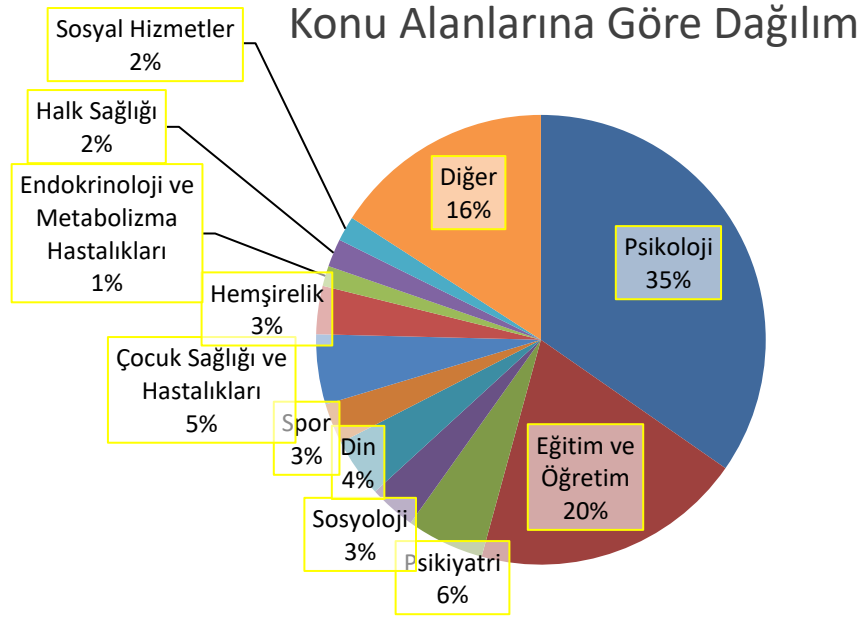
Anahtar kelimesinde ve özetinde ergenlik geçen çalışmaların Türkçe, İngilizce ve Almanca olarak üç dilde olduğu görülmüştür. En çok Türkçe (637 adet), ardından İngilizce (32) ve en az da Almanca (3) çalışmaya rastlanmıştır. Bu bulgu programlardaki eğitim-öğretim diline dayanmaktadır. Bunun sebebinin Türkiye’de eğitim dili olarak en çok Türkçe programlar yer alırken daha az sayıda İngilizce programların olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aşağıda tezlerin dillere göre dağılımı grafiği verilmiştir.



Şekil 7. Tezlerin Dillere Göre Dağılımı

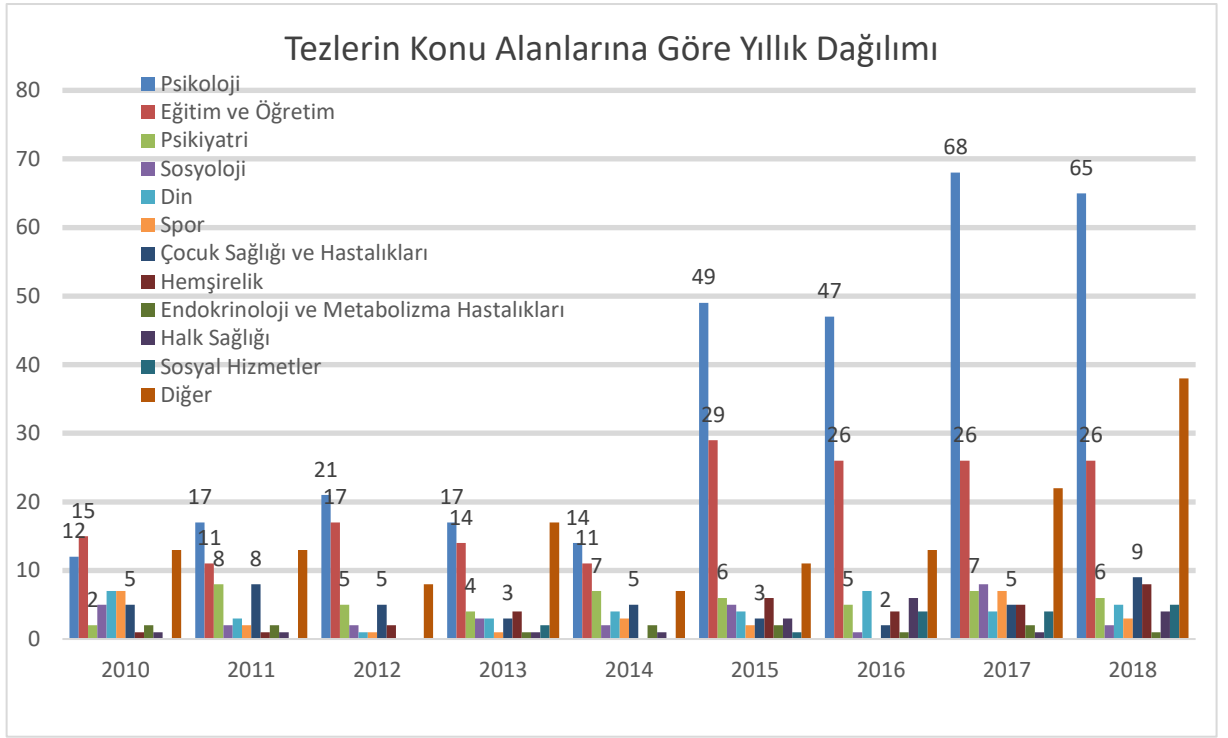
Tezlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu alanlarına göre genel dağılım incelendiğinde, en çok %35 ile psikoloji (310 adet), ardından %20 ile eğitim ve öğretim (175), %6 ile psikiyatri (50), %5 ile çocuk sağlığı ve hastalıkları (45), %4 ile din (38), %3 ile hemşirelik (31), %3 ile sosyoloji (30), %3 ile spor (26) şeklindedir. Konu alanlarına göre dağılım farklı disiplinlerde ergenlikle ilgili tezler yürütüldüğünü göstermektedir. Aşağıda tezlerin konu alanlarına göre dağılımı grafiği verilmiştir.



Şekil 8. Tezlerin Konu Alanlarına Göre Genel Dağılımı

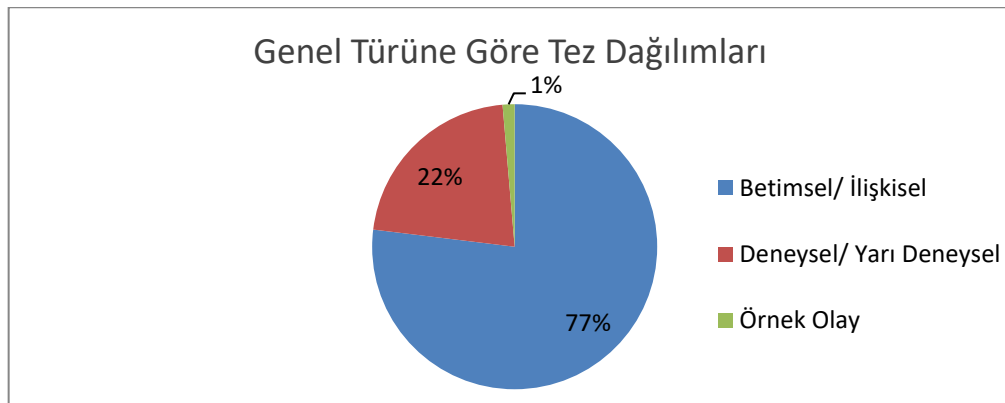
Yıllık dağılım incelendiğinde ise 2014 yılı sonrasında özellikle eğitim ve öğretim ve psikoloji alanındaki çalışmalarda ciddi oranda artış görülmektedir. 2010 yılı haricinde her yıl psikoloji en çok ergenlik çalışan alan olmuştur. YÖK tarafından yapılan bu sınıflamada eğitim ve öğretim alanı kapsamında PDR, Öğretmenlik Programları ve Eğitim Bilimleri Temel Alanları kapsamında yapılan çalışmaların olduğu görülmüştür. İlgili platformda buna yönelik ayrıntılı bilgi verilmediği için bu genel başlığın daha ayrıntılı kaydedilmesine gidilememiştir. Aşağıda tezlerin konu alanlarına göre yıllık dağılımı grafiği verilmiştir.



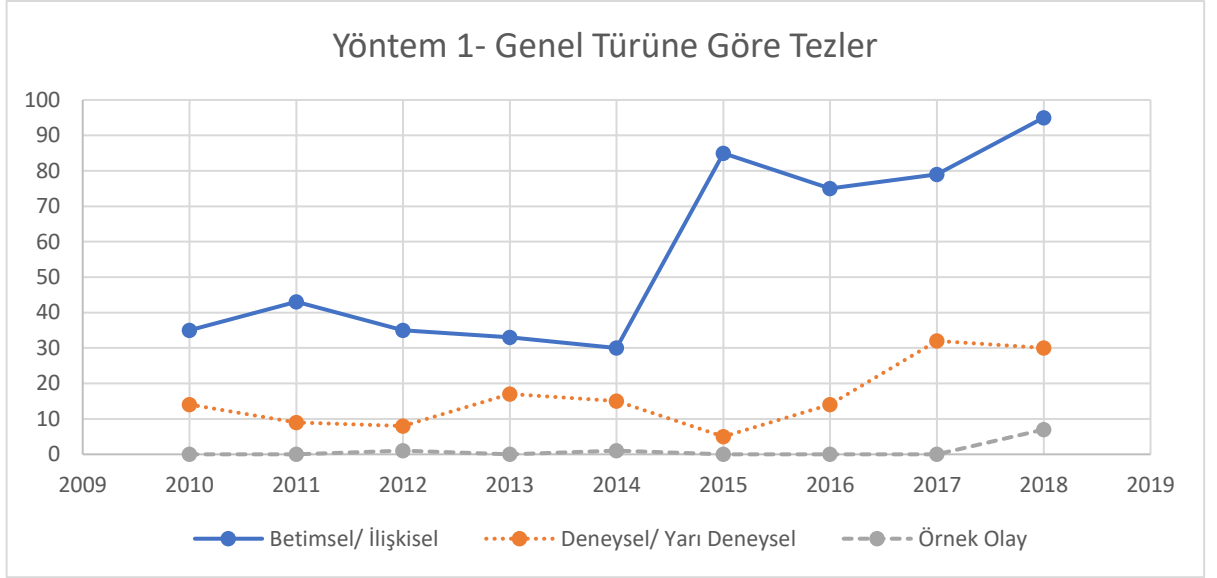
Şekil 9. Tezlerin Konu Alanlarına Göre Yıllık Dağılımı

Tezlerin Genel Araştırma Türüne Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında genel türüne göre tezler incelendiğinde %77 ile en çok betimsel/ilişkisel (510 adet), ardından %22 ile deneysel/yarı deneysel (144) ve en az olarak da %1 ile örnek olayın (9) yer aldığı görülmektedir. Yıllara göre bakıldığında 2015 yılında betimsel/ilişkisel çalışmada bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Çalışma sayısının da artmasıyla bağlantılı olarak özellikle 2014 yılından sonra betimsel/ilişkisel çalışmalarda ciddi bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca 2018 yılında da örnek olay çalışmasına daha fazla rastlanmıştır. Betimsel/ilişkisel çalışmaların diğer araştırma türlerine göre daha fazla olmasının sebebinin, betimsel/ilişkisel çalışmaların araştırmacılara görece yöntemsel kolaylıklar sağlaması olduğu düşünülmektedir. Aşağıda genel türüne göre tezler ve bunların yıllara göre dağılımına yönelik grafikler verilmiştir.



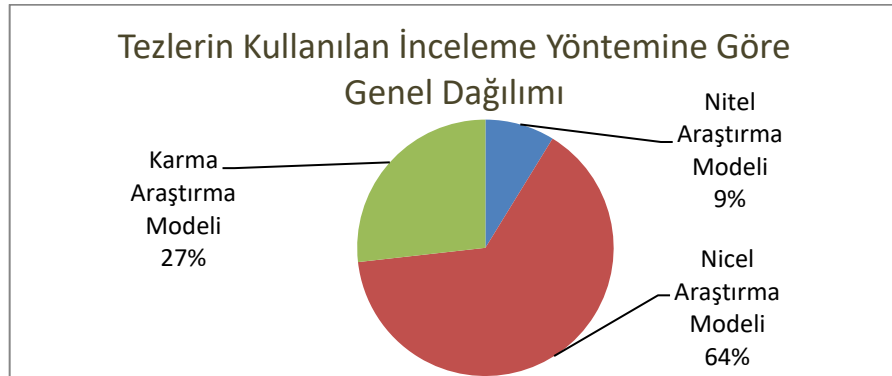
Şekil 10. Yöntem 1- Genel Türüne Göre Tez Dağılımları



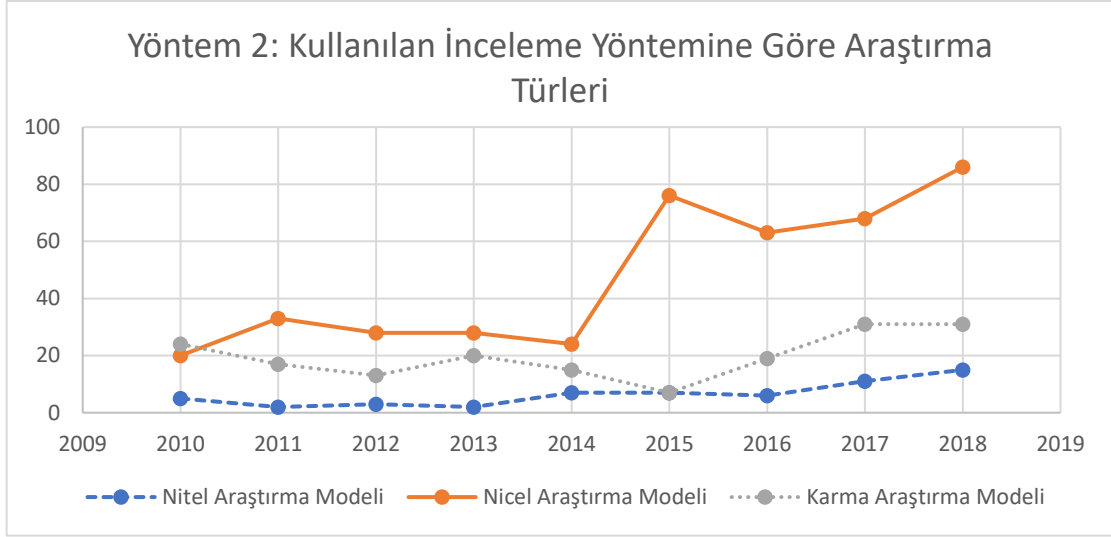
Şekil 11. Yöntem 1- Genel Türüne Göre Tezler

Tezlerin Kullanılan İnceleme Yöntemine Göre Dağılımı

Anahtar kelimesinde ve özetinde ergenlik kelimesi geçen tezler incelendiğinde kullanılan inceleme yöntemine göre araştırma türleri bakımından %64 ile nicel araştırma modeline (426 adet) en fazla rastlanmışken, %27 karma araştırma modeline (177) ve en az olarak da nitel araştırma modeline (58) rastlanmıştır. Yıllara göre bakıldığında ise çalışma sayısının da artmasıyla bağlantılı olarak özellikle 2014 yılından sonra nicel çalışmalarda bir artış olduğu görülmektedir. Karma ve nitel araştırma yönteminde ise yıllara göre az bir miktar farklılaşma görülmesine rağmen belirgin bir değişim bulunmamaktadır. Aşağıda tezlerin kullanılan inceleme yöntemine göre genel ve yıllık dağılımlarına yönelik tablolar verilmiştir.



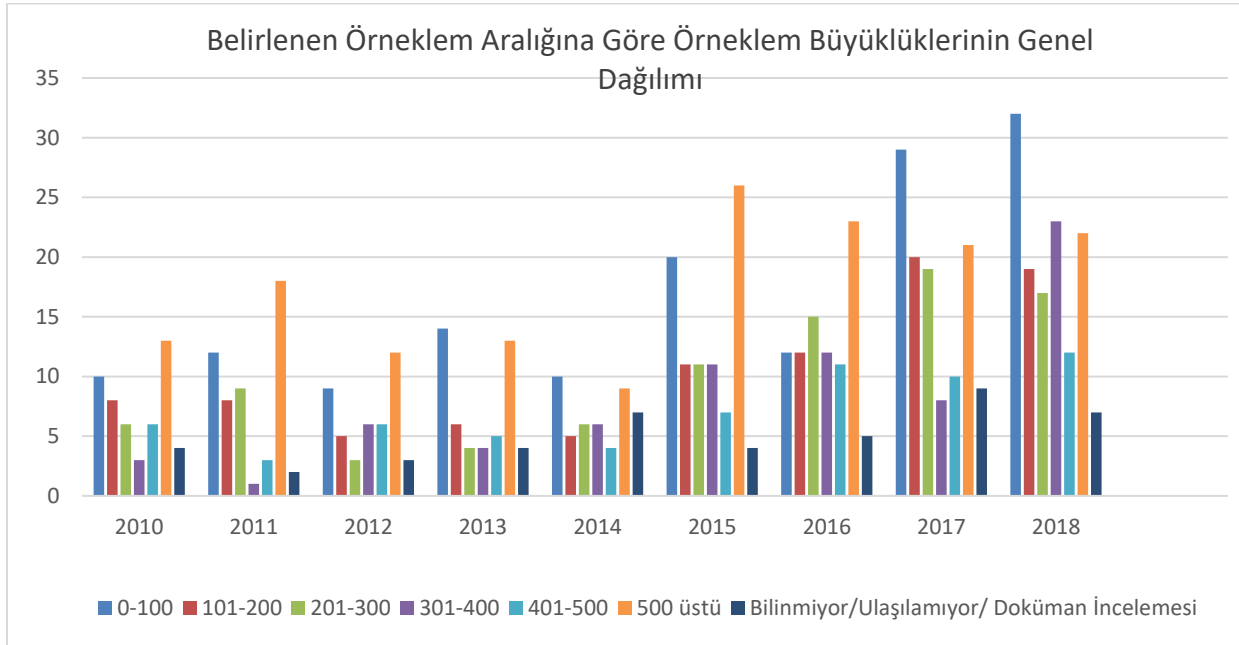
Şekil 12. Yöntem 2: Tezlerin Kullanılan İnceleme Yöntemine Göre Genel Dağılımı



Şekil 13. Yöntem 2: Kullanılan İnceleme Yöntemine Göre Araştırma Türleri

Tezlerin Yıllara Göre Örneklem Büyüklüklerinin Genel Dağılımı

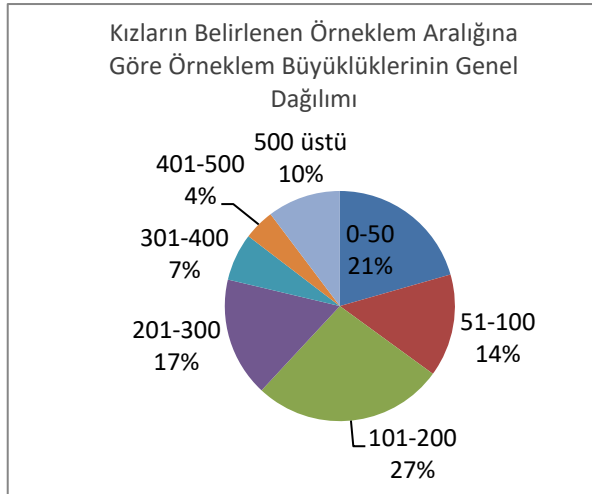
Yıl bazında örneklem büyüklükleri incelendiğinde genellikle en çok 500 üstü kişiden oluşan örneklem olduğu, ikinci sırada ise 0-100 kişi sayısı aralığında örneklem bulunurken, en az örneklem sayısının 401-500 kişi aralığında olduğu görülmüştür. Özellikle son iki yılda 0-100 arasında kişinin yer aldığı örneklemde artış olmuştur. Belirlenen aralıklara göre çoktan aza doğru sırasıyla örneklem sayıları 500 üstü (157 kişi), 0-100 aralığında (148 kişi), 101-200 aralığında (94 kişi), 201-300 aralığında (90 kişi), 301-400 aralığında (74 kişi), 401-500 aralığında (64 kişi) şeklindedir. Genel olarak araştırmaların en çok görece kısıtlı örneklemle (300 ve altı) yürütülmüş olduğu görülmektedir. Aşağıda tezlerde belirlenen örneklem aralığına göre örneklem büyüklüklerinin genel dağılımına yönelik tablolar verilmiştir.



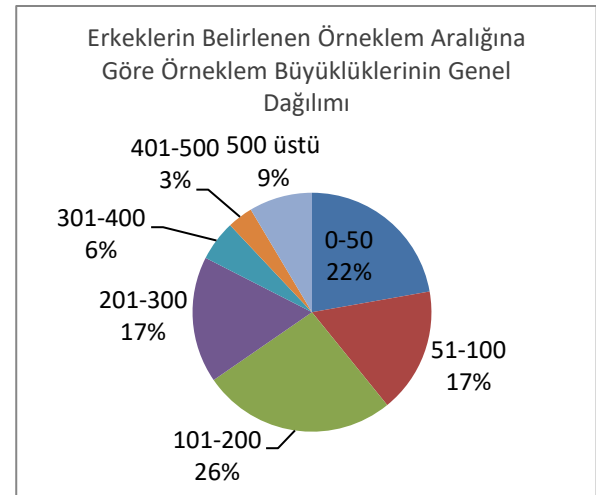
Şekil 14. Belirlenen Örneklem Aralığına Göre Örneklem Büyüklüklerinin Genel Dağılımı

Cinsiyete Göre Örneklem Büyüklüklerinin Genel Dağılımı

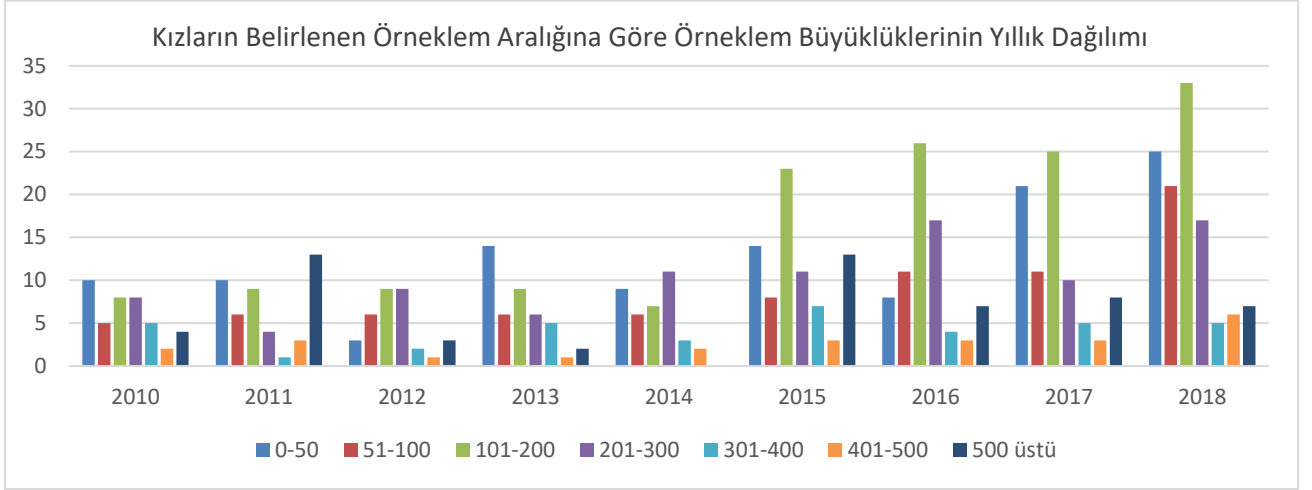
On yıllık süreçteki bütün çalışmaların örneklem büyüklükleri, örneklem sayılarına göre gruplandırılıp (0-50; 50-100 gibi) bu gruplar içindeki kız ve erkek dağılım aralıkları tespit edildiğinde; kızların 0-50 kişilik örneklem aralığında olduğu çalışmaların sayısı tüm çalışma sayısı ile oranlandığında bu oran %21 iken erkeklerin 0-50 kişilik örneklem aralığında olduğu çalışmaların sayısı tüm çalışma sayısı ile oranlandığında bu oran %22'dir. Kızların oranı 51-100 örneklem aralığında hepsine oranla %14 iken erkeklerde oran %17, 101-200 örneklem aralığında kızlarda oran %27 iken erkeklerde oran %26, 201-300 örneklem aralığında kızlarda oran %17 iken erkeklerde bu oran %17, 301-400 örneklem aralığında kızlarda oran %7 iken erkeklerde bu oran %6, 401-500 örneklem aralığında kızlarda oran %4 iken erkeklerde bu oran %3, 500 üstü örneklem aralığında ise kızlarda oran %10 iken erkeklerde bu oran %9 olarak görülmektedir. Yıllara göre dağılım incelendiğinde kızlarda özellikle 2015 ve sonrası 101-200 kişilik örneklem aralığında olduğu çalışmaların sayısında artış görülürken, erkeklerde diğer örneklem büyüklüklerine oranla en bariz artış 51-100 örnekleminde görülmüştür. Aşağıda erkeklerin ve kızların belirlenen örneklem aralığına göre örneklem büyüklüklerinin genel ve yıllık dağılımlarına yönelik tablolar verilmiştir.



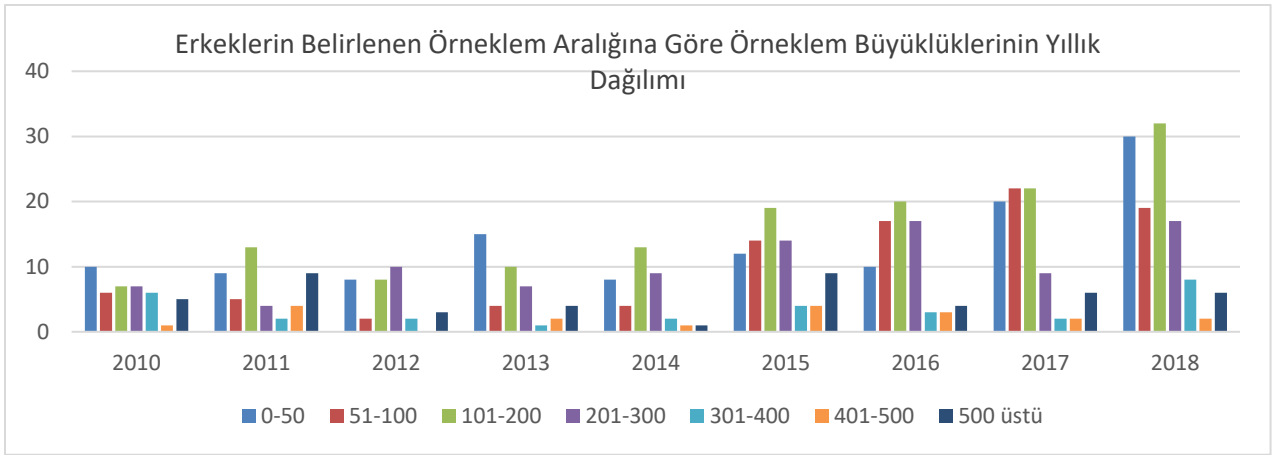
Şekil 15. Kızların Belirlenen Örneklem Aralığına Göre Örneklem Büyüklüklerinin Genel Dağılımı



Şekil 16. Erkeklerin Belirlenen Örneklem Aralığına Göre Örneklem Büyüklüklerinin Genel Dağılımı



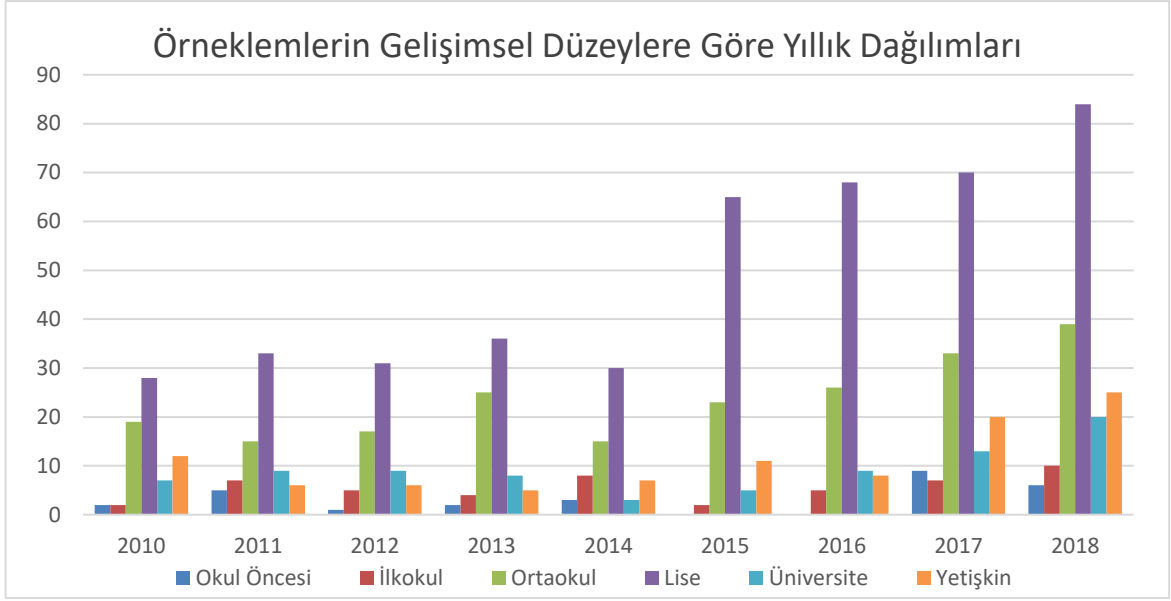
Şekil 17. Kızların Belirlenen Örneklem Aralığına Göre Örneklem Büyüklüklerinin Yıllık Dağılımı



Şekil 18. Erkeklerin Belirlenen Örneklem Aralığına Göre Örneklem Büyüklüklerinin Yıllık Dağılımı

Tezlerin Örneklemelerinin Gelişimsel Düzeye Göre Yıllık Dağılımı

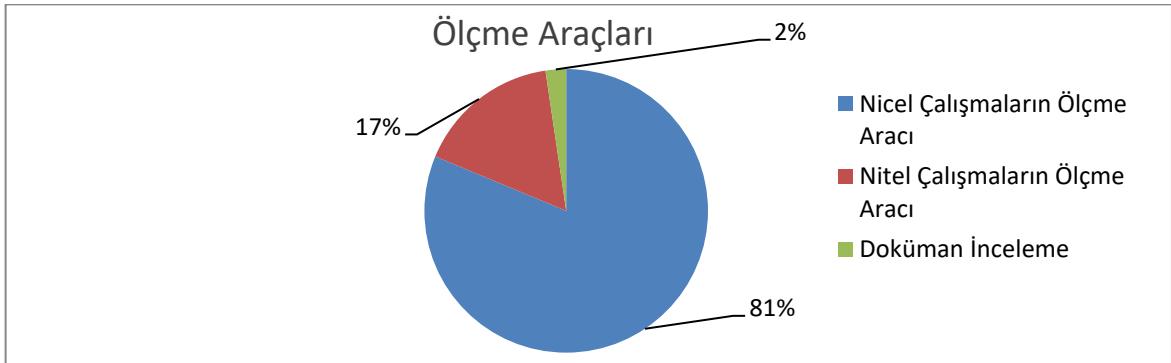
Yıllara göre gelişimsel düzeye bakıldığında en çok lise düzeyinin, ardından ortaokul düzeyinin tezlerde ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada anahtar kelimesi veya özetinde “ergenlik” geçen çalışmaların incelenmiş olması bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir. Ortaokul ve lise düzeyleri birlikte ergenlik dönemini en çok kapsayan düzeyler olmasına rağmen çalışmalar, kapsamlarına liseli ergenleri, ortaokullu ergenlerden çok daha fazla almıştır. Aşağıda tezlerdeki örneklemelerin gelişimsel düzeylere göre yıllık dağılımlarını gösteren tablo verilmiştir.



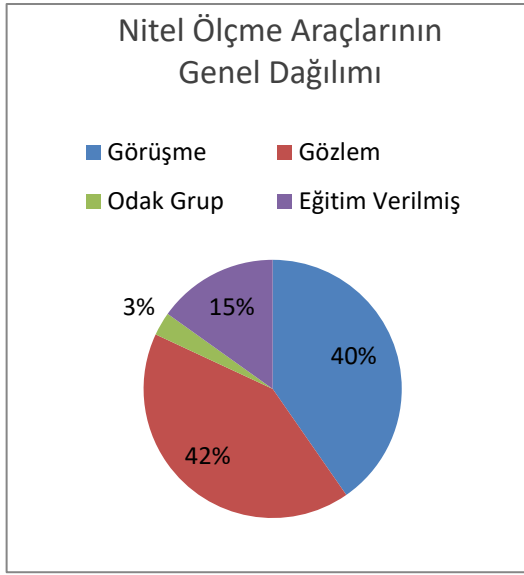
Şekil 19. Örneklemelerin Gelişimsel Düzeylere Göre Yıllık Dağılımları

Veri Toplama Araçları/ Ölçme Araçlarının Dağılımı

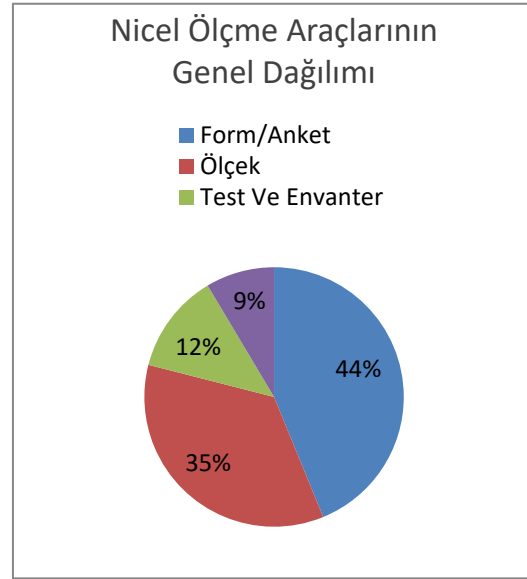
Anahtar kelimesinde veya özetinde ergenlik geçen tezler veri toplama araçlarına göre incelendiğinde, en fazla çalışmanın %81 ile nicel veri toplama aracı kullanılarak, ardından %17 ile nitel veri toplama aracı kullanılarak ve en az olarak da %2 ile doküman inceleme ile yapıldığı görülmektedir. Nicel veri toplama aracı olarak 517 form/anket (%44), 415 ölçek (%35), 147 test ve envanter (%12) ile 101 tıbbi test (%9) kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak 99 gözlem (%42), 96 görüşme (%40), 36 eğitim verme (%15) ve 7 odak grup (%3) çalışmasının olduğu görülmektedir. Ayrıca 34 (%2) doküman inceleme kullanılmıştır. Yapılan incelemelere göre kullanılan ölçme araçlarının çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Aşağıda nitel, nicel ve doküman inceleme ölçme araçlarının genel dağılımlarına yönelik tablolar verilmiştir.



Şekil 20. Ölçme Araçları

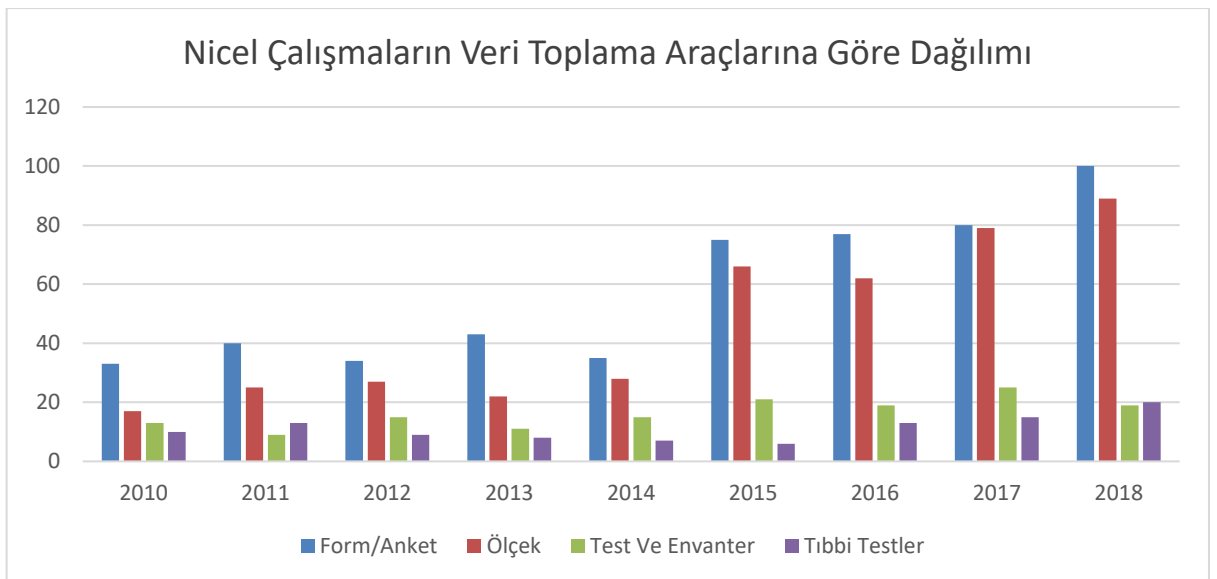


Şekil 21. Nitel Ölçme Araçlarının Genel Dağılımı

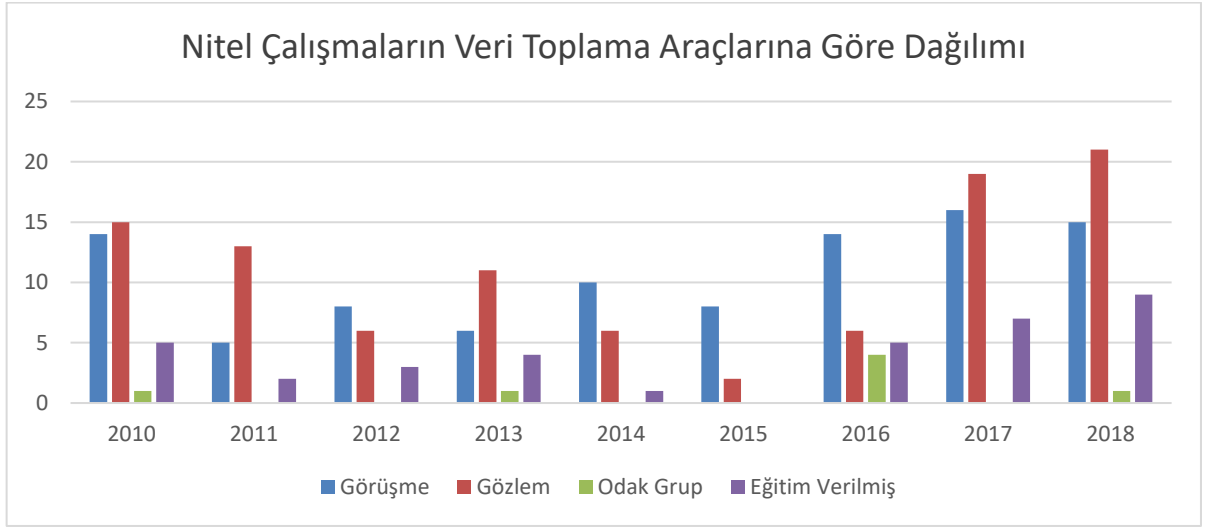


Şekil 22. Nicel Ölçme Araçlarının Genel Dağılımı

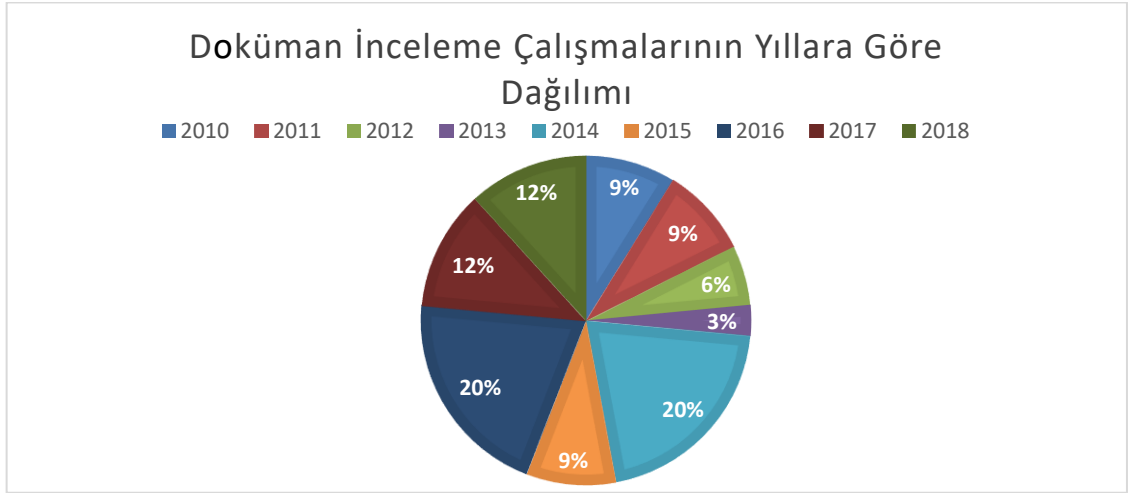
Nicel çalışmaların veri toplama araçlarına göre yıllar içindeki dağılımı incelendiğinde 2015 ve sonrasında çoğunlukla ölçme aracı olarak form/anket ve ölçek kullanıldığı göze çarpmaktadır. Nitel çalışmaların veri toplama araçlarına göre yıllar içindeki dağılımı incelendiğinde ise veri toplama araçlarından görüşme ve gözlemin her yıl için çoğunlukta olduğu görülmüştür. Doküman incelemenin ise 2014 ve 2016 yıllarında en fazla olduğu görülmektedir. Özellikle 2015'ten sonra görülen genel sayısal artışların genel olarak tez sayısının artmasına bağlı olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda nitel ve nicel çalışmaların veri toplama araçlarına göre yıllık dağılımlarını gösteren ve böyle bir veri toplama aracı içermeyen doküman inceleme çalışmalarının ise kendi içindeki yıllık dağılımını gösteren tablolar verilmiştir.



Şekil 23. Nicel Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



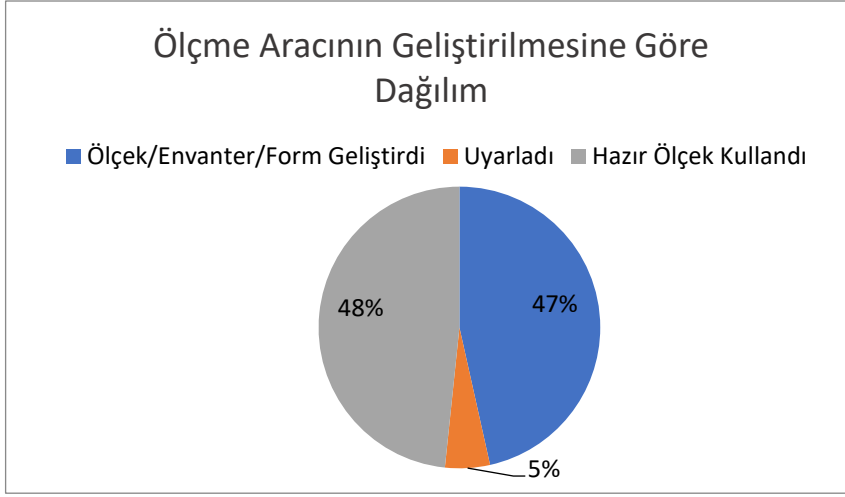
Şekil 24. Nitel Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



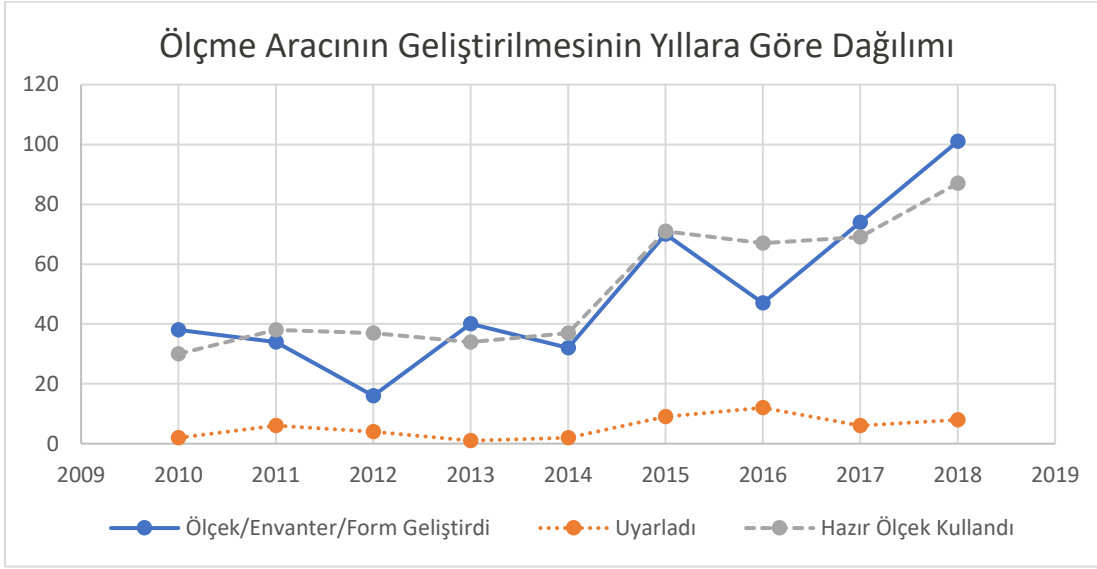
Şekil 25. Doküman İnceleme Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Tezlerde Ölçme Araçlarının Geliştirilmesine Göre Dağılımı

Genel dağılım incelendiğinde çalışmalarda %48 oranında var olan ölçeklerin kullanıldığı, ardından %47 ile ölçek/envanter/form geliştirilmenin yer aldığı ve %5 ile de ölçme aracının uyarlandığı görülmektedir. Yıllara göre bakıldığında ölçek geliştirilmesi ve var olan ölçek kullanımı yıldan yıla artış göstermiştir. Ancak ölçeğin uyarlanma çalışmalarında böyle bir değişim söz konusu olmamıştır. Aşağıda ölçme aracının geliştirilmesine göre genel dağılımı gösteren ve ölçme aracının geliştirilmesinin yıllara göre dağılımını gösteren tablolar verilmiştir.



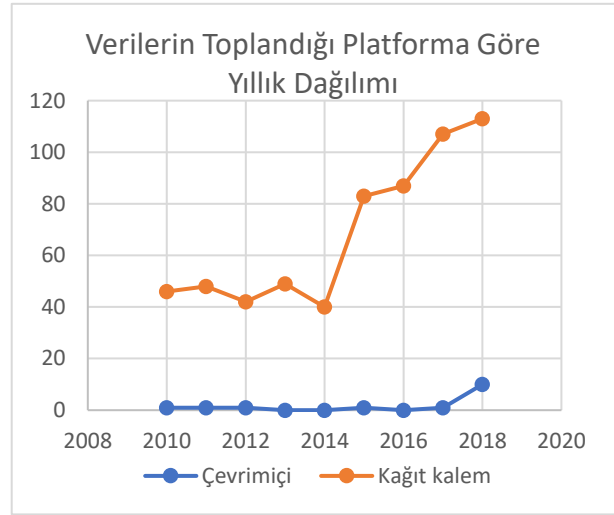
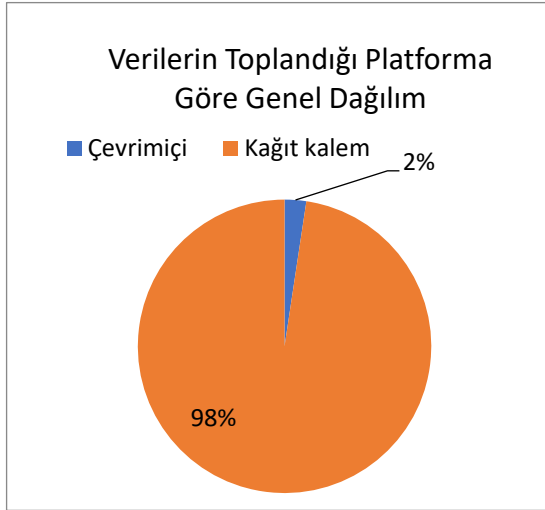
Şekil 26. Ölçme Aracının Geliştirilmesine Göre Genel Dağılım



Şekil 27. Ölçme Aracının Geliştirilmesinin Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmaların Verilerin Toplandığı Platforma Göre Genel Dağılımı

Genel dağılıma bakıldığında %98 oranla kağıt-kalem şeklinde bire bir örnekleme ulaşılarak verilerin toplandığı görülmüşken yalnızca %2 oranında araştırmanın verileri çevrimiçi platformlar üzerinden toplanmıştır. Yıllan yıla çevrimiçi platform üzerinden veri toplamada artış görülmezken özellikle 2015 ve sonrasında kağıt-kalem şeklinde veri toplamada artış görülmüştür. Bu artışın bir nedeni 2015 ve sonrasında ergenlik anahtar kelimeli veya ergenlik özetli çalışma sayısındaki da artış olabilir. Çevrimiçi platform üzerinden veri toplama ise 2018 yılında artmıştır. Ancak bu çalışma kapsamının dışında 2020 yılından sonra yapılan tezlerde ise pandemi başta olmak üzere kişilere ulaşma kolaylığı,



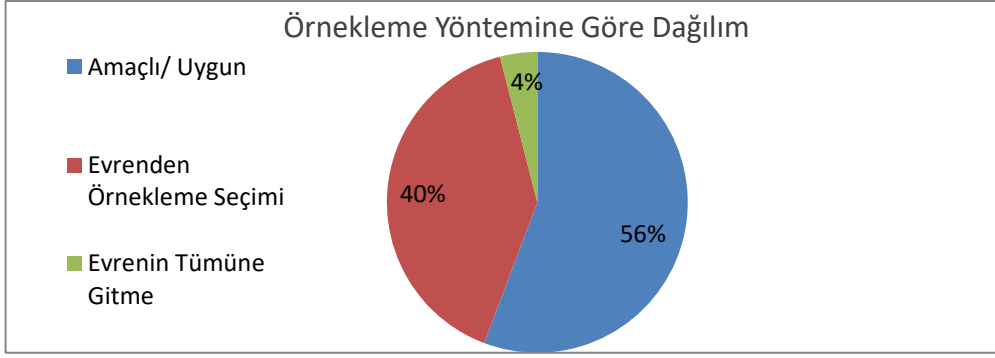
uygulama kolaylığı gibi çeşitli nedenlerle çevrimiçi veri toplamanın artmış olması beklenmektedir. Aşağıda çalışmaların verilerin toplandığı platforma göre genel ve yıllık dağılımlarını gösteren tablolar verilmiştir.

Şekil 28. Verilerin Toplandığı Platforma Göre Genel Dağılım

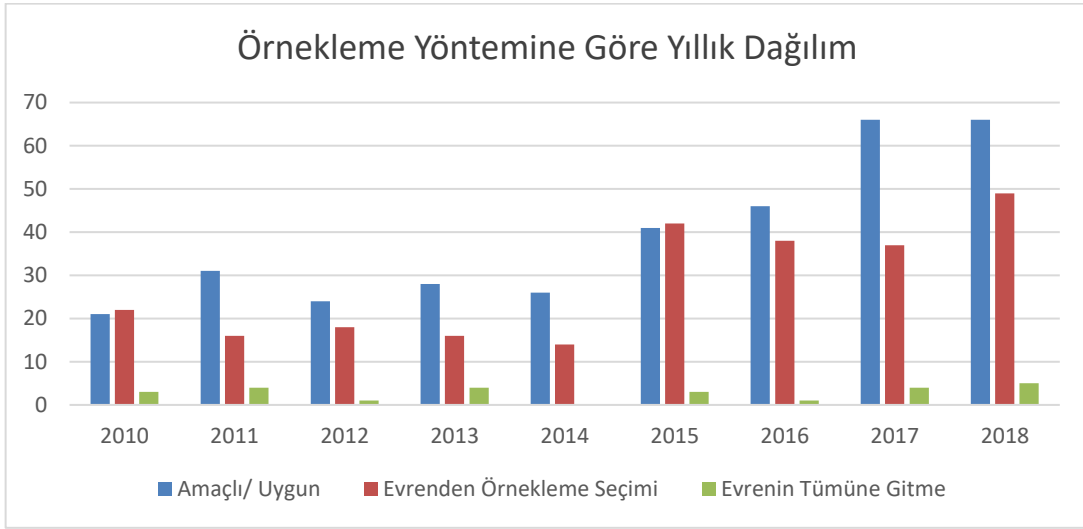
Şekil 29. Verilerin Toplandığı Platforma Göre Yıllık Dağılım

Örnekleme Yöntemine Göre Dağılım

Örnekleme yönteminin genel dağılımına bakıldığında %56 oranıyla amaçlı/uygun örnekleme yönteminin daha fazla olduğu, ardından %40 ile evrenden örnekleme seçiminin yer aldığı ve en az olarak da %4 ile evrenin tümüne gidildiği görülmektedir. Yıllara göre örnekleme yönteminin dağılımı incelendiğinde ise evrenin tümüne gidilen çalışmalarda artış olmazken, amaçlı/uygun örnekleme yöntemi ve evrenden örnekleme seçiminde artış gözlenmiştir. Aşağıda örnekleme yöntemine göre genel dağılımı ve örnekleme yöntemine göre yıllık dağılımı gösteren tablolar verilmiştir.



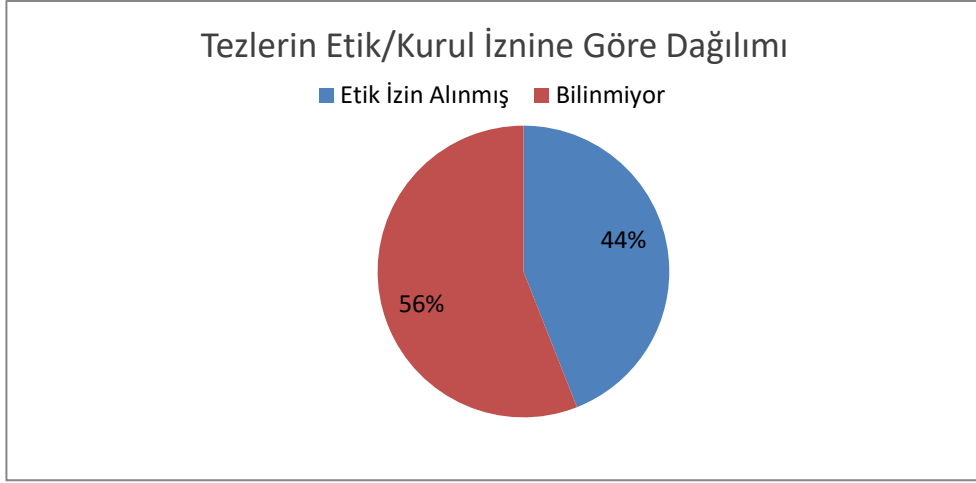
Şekil 30. Örnekleme Yöntemine Göre Genel Dağılım



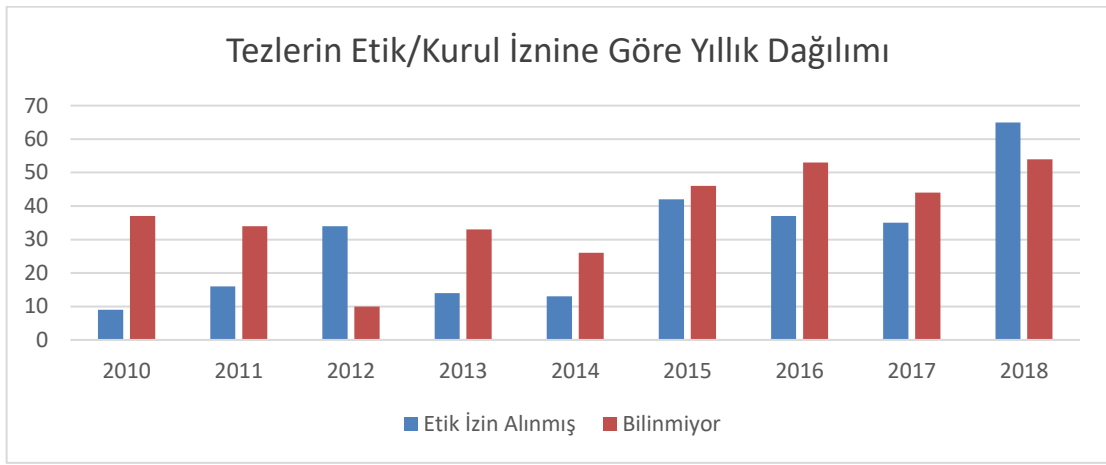
Şekil 31. Örnekleme Yöntemine Göre Yıllık Dağılım

İşlem/Verilerin Toplanması

Genel olarak incelenen tezlerde etik/kurul izni alındığı belirtilen tez sayısı %44 iken, bilinmeyen sayısı ise %56 olarak tespit edilmiştir. Yıllara göre bakıldığında 2012 ve 2018 yıllarında etik izin alındığını belirten tez sayısı daha fazlayken, diğer yıllarda etik/kurul izninin belirtilmediği çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Etik kurul izni konusunda farklı eğilimler enstitülerdeki tez yazım kuralları kapsamındaki farklı uygulamalara dayanıyor olabilir. Aşağıda tezlerin etik izin alınıp alınmamasına göre genel ve yıllık dağılımlarını gösteren tablolar bulunmaktadır.

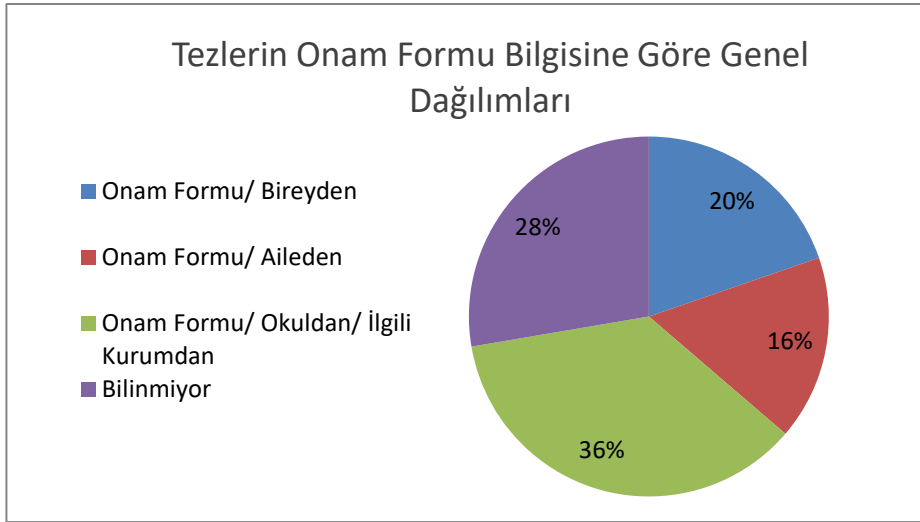


Şekil 32. Tezlerin Etik İzne Göre Genel Dağılımı

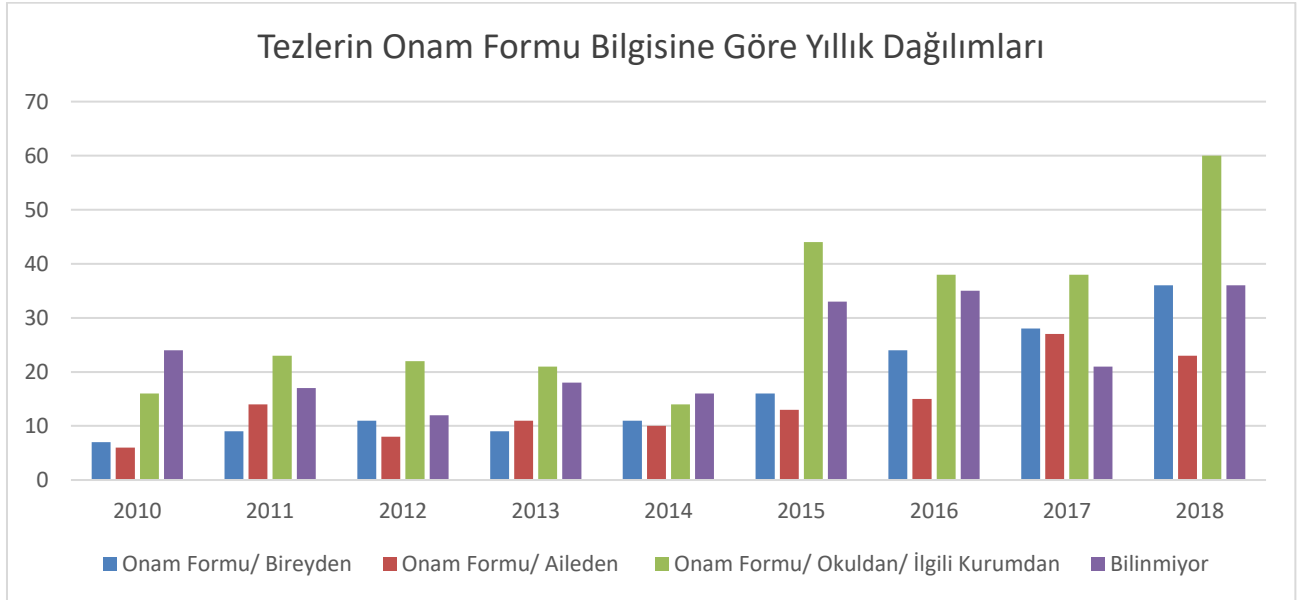


Şekil 33. Tezlerin Etik/Kurul İznine Göre Yıllık Dağılımı

Genel olarak incelenen tezlerde onam formunun bireyden alındığını belirten tez sayısı %20 oranındayken, aileden alındığını belirten %16, okuldan veya ilgili kurumdan alındığını belirten %36 ve belirtilmeyen ise %28 olduğu görülmüştür. Özellikle 2015 ve sonrasında onam formunun okuldan veya ilgili kurumdan alındığını belirten tez sayısında artış olmuştur. Aşağıda tezlerin onam formu bilgisine göre genel ve yıllık dağılımını gösteren bilgiler yer almaktadır.



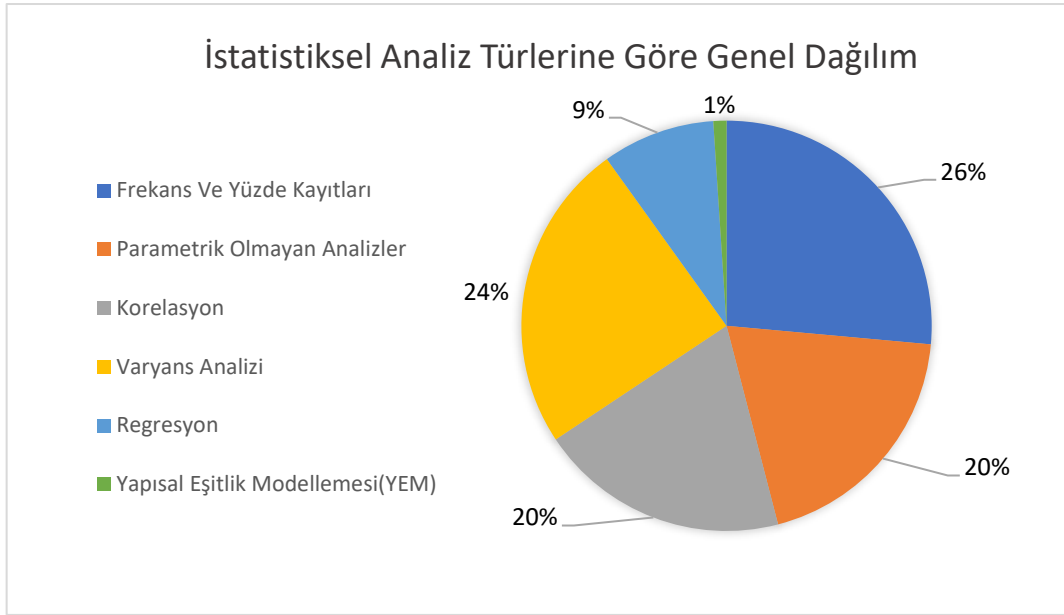
Şekil 34. Tezlerin Onam Formu Bilgisine Göre Genel Dağılımı



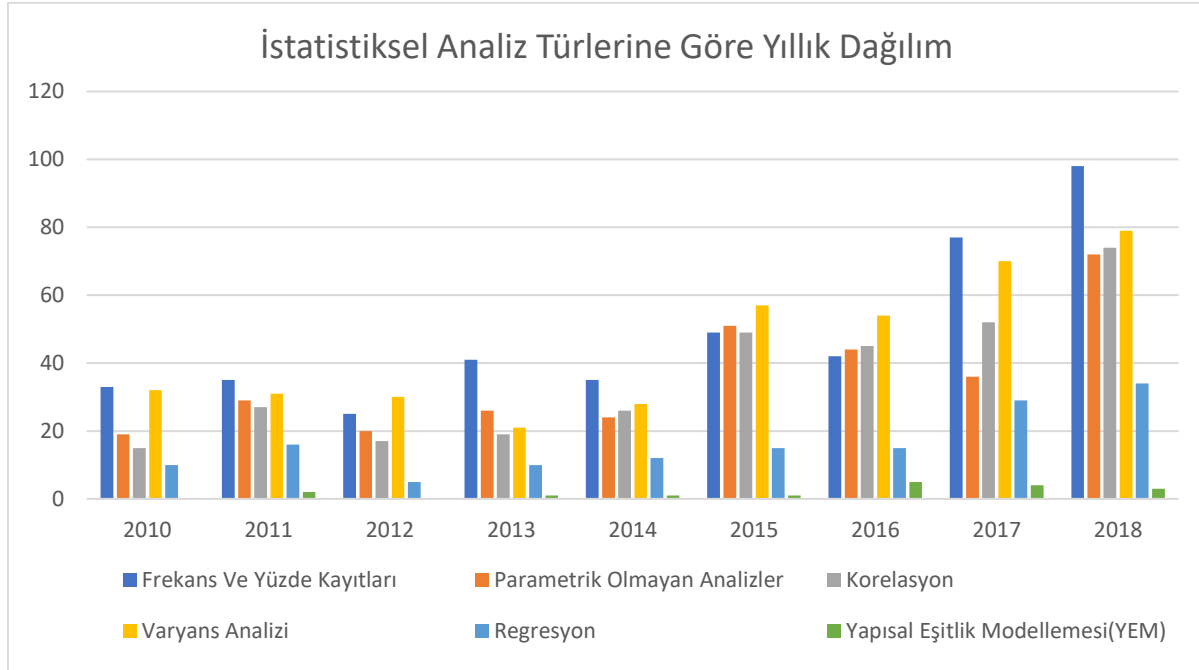
Şekil 35. Tezlerin Onam Formu Bilgisine Göre Yıllık Dağılımı

Veri Analizi Türlerine Göre Dağılım

Genel olarak veri analiz türlerine göre dağılım incelendiğinde, %26 oranında frekans ve yüzde kayıtları, %24 oranında varyans analizleri, %20 oranında korelasyon, %20 oranında parametrik olmayan analiz, %9 oranında regresyon, %1 oranında da yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yapıldığı görülmektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında ise yapısal eşitlik modellemesi (YEM) dışındaki analiz türlerinde artış olmuştur. Aşağıda tezlerin istatistiksel analiz türlerine göre genel ve yıllık dağılımına yönelik tablolar verilmiştir.



Şekil 36. İstatistiksel Analiz Türlerine Göre Genel Dağılım

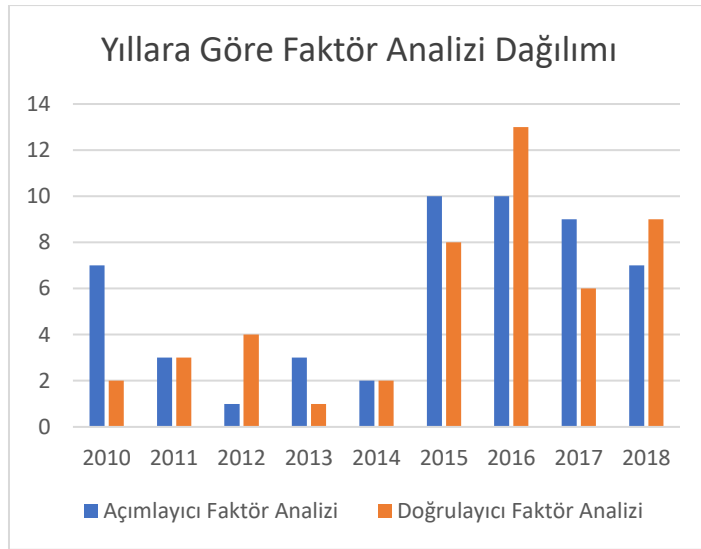


Şekil 37. İstatistiksel Analiz Türlerine Göre Yıllık Dağılım

Tezlerde Faktör Analizi

Genel faktör analizi dağılımına bakıldığında, %52 oranında açımlayıcı faktör analizi (52), %48 oranında doğrulayıcı faktör analizi (48) olduğu görülmüştür. Yıllara göre dağılıma bakıldığında ise ilk yıllarda açımlayıcı faktör analizi daha çok iken sonraki yıllarda doğrulayıcı faktör analizinin daha çok olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin ilk yıllarda ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının daha fazla olabileceği düşünülürken, sonraki yıllarda ise geçerlik/güvenirliği belirlenmiş ölçeklerin kullanılmış olabileceği

düşünülmektedir. Aşağıda tezlerde faktör analizinin yıllara göre ve genel dağılımına yönelik tablolar verilmiştir.



Şekil 38. Yıllara Göre Faktör Analizi Dağılımı



Şekil 39. Faktör Analizi Dağılımı

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ergenlik dönemi çeşitli açılardan birçok çalışmada ele alınmaktadır. Bu çalışmaların hangi özellikte olduğu ve alan yazının bu konuyu nasıl ele aldığına yönelik genel tablonun ortaya konması önemli bulunmuştur. Dünya genelinde yapılan değerlendirmeler de ergenliğin farklı bölgelerde, farklı coğrafyalarda son derece farklı yaşandığına işaret etmektedir. Bu nedenle araştırmaların bu çeşitlilikte nasıl bir yapı gösterdiğinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda anahtar kelimelerinde ve özetinde ergenlik kelimesi bulunan tezler Türkiye’de yapılan konu alanları, bilim dalları, örneklem sayıları, kullanılan yöntemler, kullanılan ölçme araçları, gelişimsel düzey, işlem bölümü, kullanılan analiz teknikleri gibi yirmi farklı değişken üzerinden sınıflandırılmıştır. Enstitülere göre dağılım incelendiğinde, en çok tez çalışmasının sosyal bilimler enstitüsü çıkışlı olduğu saptanmıştır. Yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe dilinde ve yüksek lisans türünde olduğu görülmüştür. Genel dağılıma bakıldığında sayfa sayısı açısından 101-200 sayfa aralığında olan araştırmaya daha fazla rastlanmıştır. En çok %35 ile psikoloji, ardından %20 ile eğitim ve öğretim ve %6 ile psikiyatri konu alanlarında çalışmaların yer aldığı saptanmıştır. Türkiye’de kadın liderlik alanında tezlerin incelendiği bir araştırmada tezlerin en çok Sosyal Bilimler daha sonra Eğitim Bilimleri alanlarında yapıldığı göze çarpmıştır. Buna neden olarak bu bilimlerin yaşamın insani yönlerine odaklanmaları gösterilmiştir (Kütükcü, 2017). Benzer şekilde bir gelişim dönemi olan ergenlik ile ilgili araştırmaları inceleyen bu çalışmada da en çok, insanı araştıran Psikoloji ve ikinci sırada da Eğitim ve Öğretim alanlarında çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Ayrıca yıllık dağılım incelendiğinde 2014 yılı sonrasında özellikle Eğitim ve Öğretim ve Psikoloji alanındaki çalışmalarda ciddi oranda artış görülmüştür. Genel türüne göre tezlere bakıldığında ise %77 ile en çok betimsel/ilişkisel çalışmalar yer alırken, yıl bazında da 2015 yılında betimsel/ilişkisel çalışmalarda bir artış olduğu dikkat çekmektedir.

Kullanılan inceleme yöntemine göre araştırma türleri bakımından nicel araştırmanın çoğunlukta olduğu ve özellikle 2014 yılından sonra nicel çalışmalarda da bir artış olduğu görülmektedir. Bu durumu destekler biçimde benzer yöntemle yapılmış başka çalışmalarda da nicel araştırma tekniklerinin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak nicel araştırma tekniğinin geçerlik ve güvenilirliğinin daha kolay sağlanması ve daha kullanışlı olması gösterilmiştir (Kütükcü, 2017; Tuna ve Yaman, 2016).

Örneklem büyüklüklerine bakıldığında genellikle en çok 500 üstü kişiden oluşan örnekleme rastlanırken, ikinci sırada ise 0-100 kişi sayısı aralığında ve en az örneklem sayısına 401-500 kişi aralığında rastlanmıştır. Cinsiyete göre yıllık dağılımda ise kızlarda özellikle 2015 ve sonrası 101-200 örneklem aralığında artış görülürken, erkeklerde diğer örneklem büyüklüklerine oranla en bariz artış 51-100 örnekleminde görülmüştür. Araştırmalarda gelişimsel düzey olarak en çok lise düzeyine rastlanmıştır. Ergenliği en tipik olarak işaret eden lise yıllarının araştırmacılarca en çok hedeflenmesi beklendiktir. En fazla çalışmanın nicel veri toplama aracı kullanılarak yapıldığı görülürken, yıllar içindeki dağılımı incelendiğinde 2015 ve sonrasında çoğunlukla ölçme aracı olarak form/anket ve ölçek kullanıldığı göze çarpmaktadır. Tuna ve Yaman(2016) tarafından madde bağımlılığıyla ilgili yapılan bir içerik analizi çalışmasında konuyla ilgili yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün yüksek lisans tezi olduğu, bununla bağlantılı olarak araştırmacıların imkân ve zaman sıkıntılarından dolayı işlevsellikleri nedeniyle daha çok anket ve form gibi yöntemleri tercih ettikleri ifade edilmiştir (Tuna ve Yaman, 2016). Türkiye’de kadın liderlik alanında tezlerin incelendiği çalışmada da veri toplama aracı olarak en çok anketin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Buna neden olarak bu çalışmada incelenen çalışmaların çoğunda nicel araştırma yönteminin kullanıldığı gösterilmiştir (Kütükcü, 2017).

Nitel çalışmaların veri toplama araçları yıl bazında incelendiğinde, görüşme ve gözlemin her yıl için çoğunlukta olduğu, doküman incelemenin ise 2014 ve 2016 yıllarında en fazla olduğu saptanmıştır. Yapılan tezlerde çoğunlukla var olan ölçeklerin kullanıldığı ve çeşitli ölçek/envanter/formların geliştirildiği dikkat çekmektedir. Tezlerin büyük bir çoğunluğunda verilerin kâğıt-kalem şeklinde bire bir örnekleme ulaşılarak toplandığı görülmüştür. Bunun nedeninin teknolojinin, çevrimiçi iletişim uygulamalarının, sonradan zamanla yaygınlaşması olduğu düşünülmektedir. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı/uygun örnekleme yönteminin en fazla olduğu, genel olarak incelenen tezlerde etik izin alındığı, genel olarak onam formu ya da izin ilgili kurumdan alındığı tespit edilmiştir. İstatistik analiz türlerine göre dağılım incelendiğinde ise %26 oranında frekans ve yüzde kayıtları ve %24 oranında varyans analizleri en sıklıkla yer almıştır. Genel olarak faktör analizi

dağılımına bakıldığında ise %52 oranında açımlayıcı faktör analizi olduğu görülürken, %48 oranında doğrulayıcı faktör analizi olduğu görülmüştür.

Araştırma yöntemleri çeşitliliğinin ergenliği konu alan tezlerde belli odaklanmalar gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Ergenliği konu alan tezler arasında genel türe göre deneysel/yarı deneysel ve örnek olay çalışmalara daha çok yer verilmesi; bununla birlikte daha çok karma ve nitel çalışma yapılması önerilebilir. Var olan ölçek/ araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek gibi çeşitli araştırma ayrıntıları için çalışmaların gözden geçirilmesi ve tezlerde metodolojik açıdan güçlü yapıların önemsenmesi konusunda ortak araştırma politikalarının geliştirilmesi düşünülebilir. Genel olarak araştırmalara bakıldığında amaçlı/uygun örnekleme yer almaktadır. Kuşkusuz pratik nedenlerle bu yöntem daha sıklıkla başvurulmaktadır ancak pek çok açıdan sınırlılık getiren bir örneklem belirleme yöntemi olduğu bilinmektedir.

Toplumsal sorunların çözümünde geliştirilen politikaların etkinliklerinin önemli bir yeri vardır. Son yıllarda politika hazırlamaya dönük süreçlerde istatistiksel verilerin kullanımı önem kazanmıştır. Somut ve tutarlı verilere dayanarak hareket etme sonucunda daha nitelikli politikalar ortaya çıkacaktır. Ancak sosyal araştırma konulu çalışmalarda yalnızca nicel verilere sahip olmak süreci olumsuz etkileyecektir (Tuna ve Yaman, 2016).

Politikaların etkinliğini artırmak için sosyal bilimler araştırmalarının etkinliği güçlenebilir. Çünkü sosyal araştırma sonucunda ulaşılan bilimsel bilgilerden yararlanılmasının, geliştirilen politikaların başarılarını da arttıracığı beklenmektedir. Dolayısıyla toplumsal sorunların çözümü için araştırmalarla politikaların bağı güçlendirilmelidir (Tekeli,2002). Dünya genelinde ergenlik araştırmalarına bakıldığında araştırmalardaki artışlara rağmen çalışmaların genel olarak değerlendirildiği, konu alanları ve yöntem birim çalışmalarının bütüncül şekilde ele alındığı yayımlara rastlanmamaktadır. (<https://data.unicef.org/adp>; Lerner, 2002; Silbereisen and Lerner, 2007). Bu sınırlılık bu çalışmada tezlerde ortaya çıkan genel eğilimlerin başka çalışmalarla ilişkilendirilerek değerlendirilmesini ve farklı kaynaklara dayandırılarak bulguların yorumlanmasını engellemiştir. Yine de genel bir durum saptama çalışması olarak alan yazına katkıda bulunma potansiyeli taşımaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda yer alan sınırlılıklar; tüm çalışmalara ulaşamaması, kayıp verilerin olması, ele alınan 20 değişkene yönelik bilgilendirmelerin her çalışmada açıkça yer almamasıdır. Bunların yanı sıra ilgili arama motorunda söz konusu değişkenlerin dağınık bir şekilde yer alması ve sistemli bir sınıflandırmanın bulunmaması bütüncül veriye ulaşmada zaman kaybına yol açmıştır. Yapılan araştırmayla bağlantılı olarak Kütükcü(2017) tarafından benzer yöntemle yapılan başka araştırmada da tezlerin büyük bir bölümünde örnekleme yönteminin belirtilmediği ve yöntem bakımından yeterli olmadıkları ifade edilmiştir (Kütükcü, 2017). İki ayrı araştırma sürecinde de gözlemlenen bu durum Türkiye’de araştırmacıların genel çalışma eğilimlerini ortaya koyması açısından

önemlidir. Kuşkusuz ergenlik tezlerini ya da araştırmalarını bütüncül olarak ele alan başka çalışmaların bulunmaması verilerin yorumlanması açısından önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye’de ergenliği konu alan ve bu yaşam dönemine odaklanan araştırmaların artması önemli görölmektedir. Bu tür konu alanlı çalışmaların tezler boyutunda nasıl bir yapı gösterdiğini belirlemenin araştırmaların geliştirilmesi ve desteklenmesi açısından değerli olduğu düşünölmektedir. Bu araştırma YÖK tarafından listelenen temel yapıya dayanarak ergenliği konu alan tez çalışmalarının arttığını göstermektedir. Öte yandan, diğer araştırmaların (tez dışı), dergilerin ve raporların incelenmesiyle Türkiye’deki ergenlik araştırmalarını daha kapsamlı bir biçimde incelemek mümkün olabilir. Nitekim araştırmaların uygulamaya yansımalarının ve politika üretmeye katkıda bulunmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

Kaynakça

- Adams, G.A. & Berzonsky, M.(2003). *Understanding conduct problems in adolescence from a life span perspective*. The Blackwall handbook of adolescent development, (G. R. Adams Ed.), (pp.470 – 493), Oxford: UK: Blackwell.
- Arnett, J. J. (2001). *Adolescence and emerging adulthood*. Prentice Hall: NewYork
- Arnett, J. J. (2015). Introduction to the special section: Reflections on expanding the cultural scope of adolescent and emerging adult research, *Journal of Adolescent Research*, 30(6), 655-660
- Çok, F. (2013). *Günümüzde ergenlik araştırmaları*. Prof. Dr. Bekir Onur’a armağan: Çocuklar, gençler ve müze eğitimi (İçinde) (Figen Çok ve Ceren Karadeniz Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık. (ss. 143-180).
- Derman, O. (2008). *Ergenlerde psikososyal gelişim*. Adolesan sağlığı II (ss.19-21). İstanbul: Yayın İndeksi.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Kütökcü, A. (2017). Türkiye’de kadın liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 15, 26-47.
- Larson, R. W., Wilson, S., & Rickman, A. (2010). *Globalization, societal change, and adolescence across the world*. In Lerner, R., Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2, 3rd ed., pp. 590-622). New York, NY: Wiley.
- Lerner, R.M. (2002). *Adolescence: Development, diversity, context and application*. Prentice-Hall, New Jersey
- Levy-Warren, M. N. (1996). *The Adolescent Journey: Development, Identity Formation, and Psychotherapy*. Lanham: A Jason Aronson Book.

- Parlaz, E. A., Tekgöl, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Silbereisen, R., & Lerner, R. M. (2007) *Approaches to positive youth development*. Sage Publications, London
- Steinberg, L (2005). *Adolescence*. McGraw: New Jersey
- Steinberg, L. (2014). *Fırsatlar dönemi olarak ergenlik*. (E. Boynueğri, Çev. F. Çok,Ed) Ankara: İmge Kitabevi.
- Tekeli, İ. (2002). Sosyal araştırma ile politika oluşturma bağının kurulması üzerine. *İTÜ Dergisi/a: Mimarlık, planlama, tasarım*, 1(1), 45-53.
- Telef, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 591-604.
- Tuna, A. S., Yaman, Ö. M. (2016). Türkiye’de gençlik ve madde bağımlılığı literatürü: 1980 sonrası yapılan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Gençlik ve bağımlılık (İçinde) (Ömer Miraç Yaman ve Abdullah Sabit Tuna Ed.)* Ankara: Gençlik ve Spor Bakanlığı (s. 10-58).
- UNICEF. (2022). Adolescent Data Portal”. Erişim: 31 Temmuz 2022. <https://data.unicef.org/adp>.



Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının Meslek Liseleri Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Secondary Schools Class Guidance Program According to the Opinions of Vocational High School Psychological Counselors and Class Guidance Teachers

Hayriye TORUNOĞLU^{1a}

^a Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırşehir, Türkiye

ORCID: 0000-0003-0802-6929

hayriyetorunoglu@gmail.com

Dilek GENÇTANIRIM KURT^b

^bProf. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Kırşehir, Türkiye

ORCID: 0000-0003-3268-186X

dgenctanirim@ahievran.edu.tr

Anahtar

Kelimeler:

1. Meslek Lisesi
2. Sınıf rehber öğretmeni
3. Psikolojik danışman
4. Rehberlik ve psikolojik danışma programı

Keywords:

1. Vocational high school
2. Class guidance teacher
3. Psychological counselor
4. Guidance program

Öz

Bu çalışmada meslek liselerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin benimsendiği araştırmanın örneklem grubunu 2013-2014 öğretim yılında Kırşehir ili merkezinde meslek lisesinde görev yapan ve amaçlı örneklem yoluyla seçilen toplam 131 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yeterlik alanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış olduğu ancak öğrencilerin eğitsel ve mesleki karar almaları için gerekli olgunluğa ulaşmalarına tam olarak yardımcı olmadıkları, rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan hedeflerin açık ve net ifade edildiği ortaya konulmuştur. Programda yer alan ölçme araçlarının değerlendirme kriterleri açık ve anlaşılabilir. Sınıf rehber öğretmenlerinin uyguladıkları rehberlik programına ilişkin görüşleri cinsiyete ve bransa göre değişiklik göstermezken, çalıştıkları okul türüne göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the opinions of school psychological counselors and classroom guidance teachers working at vocational high schools about the guidance program. The sample group of the research, in which the scanning model was adopted, consisted of 131 teachers working in a vocational high school in the city center of Kırşehir in the 2013-2014 academic year and selected through purposeful sampling. SPSS program was used in the analysis of the data. As a result, it was revealed that the objectives in the guidance program were clearly expressed, competence areas were prepared in accordance with the needs of the students, but they did not fully help the students to reach the maturity required to make educational and professional decisions. The evaluation criteria of the measurement tools in the program are clear and understandable. While the opinions of the classroom guidance teachers about the guidance program they apply do not differ according to gender and branch, it has been determined that they vary according to the type of school they work in.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
25.07.2022
Kabul Tarihi:
02.10.2022
Yayın Tarihi:
29.12.2022

Atıf: Torunoğlu, H. ve Gençtanırım-Kurt, D. (2022). Ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının meslek liseleri okul psikolojik danışmanlarının ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 268-285.

Citation: Torunoğlu, H. & Gençtanırım-Kurt, D. (2022). Evaluation of secondary schools class guidance program according to the opinions of vocational high school psychological counselors and class guidance teachers. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 268-285.

Giriş

Gelişen dünyada, eğitim anlayışının da sürekli değişim içinde olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim öğretim sürecinde, öğrencilere kuramsal bilginin verilmesinin yanı sıra onların sağlıklı, verimli ve kendini tanıyan bireyler olmaları içinde gerekli eğitimin verilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) göre (2006); eğitim sürecinde her öğrencinin kendine özgü olduğu, bireysel farklılıklar gösterdiği kabul edilmekte ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu öğrenme ortamında öğrenciler, kendilerini keşfetmeleri ve farklılıklarını kabul etmeleri için desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu ihtiyaç neticesinde öğrencilere rehberlik programları yoluyla psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunulmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik; her yaşta bireye, kendini anlaması, kendini geliştirmesi, çevresine uyum sağlaması, karar verebilme becerisini kazanması ve bunların sonucunda kendini gerçekleştirme için profesyonel kişilerce verilen yardımı ifade etmektedir (Barki & Mukhopadhyay, 2008; Demirel, 2010; Kepçeoğlu, 2010; Kuzgun, 2013; Özoğlu, 2007).

Türkiye'de geçmişten bu yana, eğitim sistemi kapsamında okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri farklı rehberlik modelleri ile uygulamaya konulmuştur. Bu modeller geleneksel ve gelişimsel olarak iki ana başlık altında ele alınırken geleneksel model olarak kabul edilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri; hizmetler modeli, süreç modeli ve görev modeli olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Gysbers & Henderson, 1988). Bu modellerin özellikleri ele alındığında ise genel olarak psikolojik danışman merkezli oldukları, problemlili öğrencilere ve kriz odaklı yardıma yönelik oldukları görülebilir. Öğrencilerin ihtiyaç ve gelişimlerini ele almaktan çok okul psikolojik danışmanların görevlerine odaklanmışlardır. Eğitim sürecinin bir parçası olmaktan çok, bu modeller rehberlik ve psikolojik danışmayı, eğitim faaliyetlerini destekleyen bir hizmet alanı olarak görmüştür (Doğan, 2010; Erkan, 2011; Nazlı, 2011; Yeşilyaprak, 2013). Bu anlamda geleneksel modellerin öğrenciyi merkez alan günümüz eğitim sistemi ile uyumlu olmadığı görülmektedir.

Sözü edilen geleneksel modellerden sonra ortaya çıkan gelişimsel yaklaşım, geleneksel modellere tepki olarak ortaya çıkmıştır. Gelişimsel yaklaşım, insan gelişimine odaklanır ve insanların üstlendiği farklı yaşam aşamalarını ve görevleri göz önünde bulundurmaya çalışır ve buna göre destek sağlar (Nazlı, 2011). Geleneksel modellerin aksine, problem çözme odaklı, bireyin gelişimini yaşam boyu ele alan bir yaklaşımdır.

Günümüzde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri rehberliğin gelişimsel yönünü ifade eden kapsamlı gelişimsel rehberlik programları aracılığıyla uygulanmaktadır.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (2012), kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının, öğrenci verilerinden yola çıkarak, öğrencinin akademik, kariyer ve kişisel/sosyal gelişimini temel alarak, bütün öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirdiğini ve desteklediğini savunmaktadır. Bu anlamda, kapsamlı gelişimsel rehberlik programları, bütün öğrencilere yöneliktir, onların her yönden gelişimini ele alır ve öğrencilere hayat boyu psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini sunmayı amaçlamaktadır. Gelişimsel yaklaşım, insan gelişimine odaklanır ve insanların yaşadığı gelişim dönemlerini ve gelişim görevlerini dikkate alır ve onları desteklemeye çalışır (Nazlı, 2011).

Türkiye’de 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı, kapsamlı gelişimsel rehberlik programı model alınarak hazırlanmıştır. Program hazırlanırken MEB (2006) tarafından kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanları temel alınmıştır. Rehberliğe ait alanlar yaygın biçimde kullanılmakla birlikte, programa dâhil olan yeterlik alanları ve hedeflerin birden çok alana uygun olması sebebiyle sınıflamaların yapılmasında yeterlik alanları temel alınmıştır. Programda yer alan yedi yeterlik alanı; eğitsel başarı, aile ve toplum, okula ve çevreye uyum, güvenli ve sağlıklı hayat, kişiler arası ilişkiler, kendini kabul, eğitsel ve mesleki gelişim şeklinde sıralanmaktadır (Erkan, 2011). Bu yeterlik alanları programın genel amacına uygun olarak, öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

Ortaöğretim düzeyinde sunulan rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde, öğrencinin ergenlik değişimlerine uyum sağlaması, kendini tanıması, kendi değerlerini oluşturması ve toplumsal değerler ile kendi değerleri arasında ilişki kurabilmesi, özdenetim ve özerk öğrenme becerilerini geliştirebilmesi, kendi ilgi alanlarına göre bir eğitim hayatı ve mesleğe yönelmesi hedefleri yer almaktadır (MEB, 2020). Bu amaçlar ele alındığında, meslek lisesi ve genel liselerin önceliklerinin farklı olduğu görülebilir. Genel liseler öğrencileri yükseköğrenime hazırlamayı amaçlarken, meslek liselerinin kuruluş amacı; meslek standartları doğrultusunda insan gücü yetiştirilmesi, mesleki donanımın geliştirilmesi ve uygulanma programlarıyla iş sağlığı ve güvenliği, kültürü, girişimcilik bilinci ve meslek ahlakı ile iş alışkanlığının kazandırılması ve verilen eğitim sonucunda mesleki eğitim alanların meslek hayatına hazırlanması olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014).

Mesleki ve teknik eğitim bir toplum için hem ekonomik anlamda hem de bireysel açıdan önem arz etmektedir. Eğitimle bireyler donanım, sorumluluk ve meslek kazanmanın yanı sıra ekonomik açıdan özgür olma fırsatına sahip olmaktadır. Ekonomik özgürlüğe sahip bireyler de ülkenin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Mesleki eğitim, bireylere daha çok iş güvencesi, mesleğinde yükselme, kendi işini kurma ve yoksullukla baş edebilme fırsatı, kendine güvenin ve öz saygının artması gibi faydalar sağlamaktadır (Altuncu vd., 2009). Mesleki ve teknik eğitim, geçmişe kıyasla günümüzde nitelikli birey yetiştirme hedefinin yanı sıra birçok farklı amaçları da barındırmaktadır. Toplumsal dayanışma, uluslararası işbirliği, istihdam, sürdürülebilir kalkınma ve çevre duyarlılığı mesleki rehberliğin hedefleri arasında yer almaya başlamıştır (Hayat & Şölen, 2021). Hedeflerinin kapsamını genişleten

mesleki eğitimi tercih eden öğrenci sayısı da büyük artış göstermektedir. 2020 yılında mesleki liseleri tercih eden ve bu okullara yerleşen öğrenci sayısı üç yıl öncesine göre %63 artmıştır. Bununla birlikte %1'lik başarı diliminde yer alan öğrencilerden de mesleki eğitimi tercih edenler olmuştur (Özer, 2021). Bunun sonucunda tercih edildiği oranda da bu okulların sayısı gün geçtikçe artmaktadır

Meslek liselerini tercih eden öğrenciler, mesleki bir karar vermişlerdir ve bu karar doğrultusunda mesleki eğitim alarak, iş hayatına ya da başarılı öğrenciler sınavsız geçiş hakkını kullanarak, meslek yüksekokullarında öğrenim görmektedirler (Nazlı, 2011). Öğrenciler meslek lisesini tercih etmekle aslında okul sonrası iş hayatını da seçmiş olmaktadır. Bu nedenle bu tür liselerde öğrencilerin, kişisel, akademik gelişimlerinin yanı sıra mesleki anlamda gelişimleri de söz konusudur. Bu nedenle Erkan (2011) meslek liselerinde rehberlik ve psikolojik danışma programında öğrencilerin diğer gelişim alanlarının yanı sıra, mesleki gelişimleri ile ilgili farkındalık ve becerilerinin artmasına yönelik etkinlik ve hedeflere ağırlıklı olarak yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Meslek liselerinde uygulanmakta olan Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan bütün ortaöğretim kurumları için ortak program olarak geliştirilmiştir. Nazlı (2011) rehberlik programlarının hazırlanmasında ortaöğretim kurumlarının farklı türleri ve amaçlarına dikkat edilmesi gerektiğini ancak Türkiye'de daha çok genel liselerin özellikleri dikkate alınarak rehberlik hizmeti verilmekte olduğunu belirtmektedir. Uygulanan program, okul türlerinden ziyade öğrencilerin gelişim dönemleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Erkan, 2010; Nazlı, 2011).

Meslek liselerine verilen önemin gün geçtikçe arttığı ve bu liselerdeki öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma programının meslek liseleri açısından değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışma programının sınıf rehber öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmalar mevcuttur (Kızıl, 2007; Tokalı, 2007; Nazlı, 2008; Eşen, 2009; Berber, 2010; Yüksel, 2008; Demirel, 2010; Terzi vd., 2011; Sağlam, 2015; Çivicioğlu, 2016; İctüzer, 2017; Karacan & Ayaz, 2020).

Bu çalışmalar incelendiğinde, rehberlik ve psikolojik danışma programının farklı açılardan değerlendirildiği görülmüş ancak programın meslek liseleri açısından ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uygulanmakta olan programın verimliliğinin ortaya konması, program geliştirme açısından önemlidir. Böylece çalışma sonucunda uygulanan rehberlik programının değerlendirilmesi yapılmış olduğundan, elde edilen veriler bundan sonra hazırlanacak programlara yol gösterici nitelikte olabilir.

Programda yer alan hedeflerin kazandırılma sürecinde okul aile iş birliği kaçınılmazdır. Bu sebeple hedeflere yönelik yaşantıların aile ortamında da sağlanması, takibinin yapılması ve aile desteği, programın etkililiğini artırmak için gereklidir (MEB, 2006). Nazlı'ya göre (2011) okul aile işbirliğini gerektiren programın uygulanmasında esas

sorumlu kişiler, okul müdürünün yanı sıra okul psikolojik danışmanlar ve sınıf rehber öğretmenleridir. Bu bağlamda programın uygulanmasında sorumlu kişilerden alınan görüşlerle derinlemesine bir değerlendirme yapılarak, elde edilen sonuçlarla verilen hizmetin niteliği artırılabilir. Öğrencilerin meslek tercihlerinde ve kariyer planlamalarında yol gösterici bir role sahip olan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda psikolojik danışma ve rehberlik alanına, sunulan hizmetin geliştirilmesi konusunda katkı sağlanabilir.

Hedefine ulaşan bir rehberlik programı sayesinde eğitim- öğretim hizmetlerinin daha verimli olması ve akademik başarının artması ile eğitim bilimleri alanına katkı sağlanabilir. Bu bağlamda, rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulayıcıları olduklarından okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri de programın değerlendirilmesi kapsamında önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak, çalışmada meslek liselerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet, branş ve meslek lisesi türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma betimsel tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar, bir durumu olduğu gibi incelemeye ve var olan durumu betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Tarama yöntemi betimsel araştırma türü olup, sayıca fazla olan gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olaya ilişkin görüşlerinin alındığı, olgu ve olayların tanımlanmaya çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Tarama modelinde araştırmacı bireyleri ya da nesnelere olduğu gibi ele almaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu bağlamda çalışmada meslek liselerinde uygulanan programın uygulayıcıları olan sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini Kırşehir ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı meslek liselerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilen Kırşehir ili merkez ilçede bulunan beş meslek lisesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları (n=131) oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminde evren araştırmanın amacına en uygun olduğu düşünülen grup örneklem olarak seçilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Benzeşik örnekleme yönteminde ise örneklemin, araştırmanın problemi ile ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışma grubunda yer alan sınıf rehber öğretmenlerinin 48'i kadın, 75'i erkeklerden oluşurken, okul psikolojik danışmanlarının 1'i kadın, 7'si erkeklerden oluşmaktadır. Bununla birlikte sınıf

rehber öğretmenlerinin 73' ü kültür dersi öğretmeni iken, 50' si mesleki ve teknik alan öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ortaöğretim rehberlik programına ilişkin sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanların görüşlerini almak amacıyla Ortaöğretim Rehberlik Programına İlişkin Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Okul Psikolojik Danışmanları Görüşleri Anketi kullanılmıştır. Yazgünoğlu (2012) tarafından hazırlanan İlköğretim Sınıf Rehberlik Programına İlişkin Rehber Öğretmenleri Görüşleri Anketi revize edilerek kullanılmıştır. Ankette yer alan maddeler ilköğretim rehberlik programına ilişkin olduğundan, anket maddelerinde revizyona gidilerek, ortaöğretim rehberlik programına yönelik olarak tekrar düzenlenmiştir. Bunun için öncelikle ilgili alan yazın ve MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı incelenerek yeni maddeler yazılmıştır.

İki bölümden oluşan anketin, birinci bölümünde öğretmenlerden ve okul psikolojik danışmanlarından, cinsiyet, branş ve çalıştıkları meslek lisesi gibi kişisel bilgileri istenmiştir. Anketin ikinci bölümü "Hedefler, İçerik, Öğretme- Öğrenme Süreci, Değerlendirme ve Genel" olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipi derecelendirme kullanılarak hazırlanan anketin "Hedefler" boyutunda 10, "İçerik" boyutunda 12, "Öğretme-öğrenme süreci" boyutunda 16, "Değerlendirme" boyutunda 8, "Genel" boyutunda 9 madde olmak üzere toplam 55 madde yer almaktadır.

Anketin kapsam geçerliliği için 3 okul psikolojik danışmanı, 5 sınıf rehber öğretmeni, 4 psikolojik rehberlik ve danışmanlık alan uzmanı, 1 eğitim programları ve öğretimi alan uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam 14 kişinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine göre düzenlenen anket için lise öğrencilerinden oluşan bir gruba pilot uygulama yapılmıştır. Ardından ankete son hali verilmiştir. Anket güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı .98 değerinde hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Anketin belirlenen meslek liselerinde uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 14/01/2014 tarihli ve 24512418/605/211022 sayılı numaralı uygulama izni alınmıştır. Ardından okullarla görüşülmüş ve rehberlik birimlerinden destek sağlanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yapılmış ve okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Anket uygulaması 2013-2014 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Sınıf rehber öğretmenlerine ve okul psikolojik danışmanlarından elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizinde SPSS 21 programından yararlanılmıştır. Veriler öncelikle bilgisayar ortamında oluşturulan veri dosyasına aktarılmıştır.

İlk olarak okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programının hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ve geneline ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlandığı için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplanmıştır.

Meslek liselerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin branşa ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Araştırmada beş farklı meslek lisesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin görev yaptıkları meslek lisesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H analiz tekniği kullanılmıştır. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı öne sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve üzeri olarak gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple non parametrik bir testin tercih edilmesinin araştırma sonucunu olumlu şekilde etkileyebileceği düşünülmüştür. Ardından çoklu karşılaştırma yapmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programının Hedeflerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Sınıf rehber öğretmenlerinin hedefler boyutuna ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde “Hedefler açık ve net ifade edilmiştir.” maddesi en yüksek ortalamaya sahip madde olarak görülmektedir. Onun ardından gelen madde ise “Hedefler benzer şekilde yazılarak dil birliği sağlanmıştır.” Maddesidir ve sınıf rehber öğretmenlerinin %46,8’i tarafından Katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. “Hedefler, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri niteliktedir.” maddesi 3,59 ortalamaya sahipken, “Hedefler hazırlanırken, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.” Maddesi 3,65 ortalamaya sahiptir. Bu boyutun genel aritmetik ortalaması ise 3,69 ile Katılıyorum değerlendirme aralığında yer almaktadır.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programının Yeterlik Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma programının yeterlik alanları boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde; “Hedefler, yeterlik alanlarına uygundur.” Maddesine öğretmenlerin %17,1’i Tamamen katılıyorum , %38,4’ü Katılıyorum, %35,8’i Kısmen Katılıyorum ve %8,1’i Katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,65’tir. “Program, öğrencilerin topluma yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.” Maddesinin aritmetik ortalaması 3,80 olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %16,1’si bu maddeye Tamamen Katılıyorum, %36,3’ü Katılıyorum,

29,8'i Kısmen Katılıyorum, 12,9'u Katılmıyorum ve %4'ü Hiç Katılmıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Yeterlik alanları boyutunda yer alan maddelerin genel aritmetik ortalaması 3,74 ile Katılıyorum değerlendirme aralığında yer almaktadır.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programının Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikler

Sınıf rehber öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde, "Etkinlikler ilişkili olduğu yeterlik alanları ile örtüşmektedir" ve "Etkinlikler yoluyla öğrenciler seçmiş oldukları alanla ilgili farkındalık kazanmaktadır." maddelerinin 3,65 ile en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. "Etkinlikler, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır" ifadesi 3,36 ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin %35,8'i bu ifadeye katıldıklarını belirtirken, %30,9'u Kısmen Katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. "Programda yeteri kadar etkinlik örneği sunulmaktadır." ifadesine öğretmenlerin %13'ü Tamamen Katılıyorum olarak yanıtlarken, %33,3'ü Katılıyorum, %31,7'si Kısmen Katılıyorum, %17,1'i Katılmıyorum, %4,9'u ise Hiç Katılmıyorum olarak yanıtlamışlardır. Maddenin aritmetik ortalaması 3,32'dir. Genel olarak bakıldığında öğretme-öğrenme sürecine ait maddelerin aritmetik ortalaması 3,51'dir ve Katılıyorum değerlendirme aralığında yer almaktadır.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programının Değerlendirme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Rehberlik ve psikolojik danışma programının değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde "Etkinliklerin değerlendirilmesinde önerilen değerlendirme çeşitleri uygundur." maddesine sınıf rehber öğretmenlerinin %8,9'u Kesinlikle Katılıyorum, %51,2'si Katılıyorum, %34,1'i Kısmen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Maddenin ortalaması ise 3,62'dir. "Ölçme araçlarının uygulandıktan sonra nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir." ifadesini öğretmenlerin %13'ü Tamamen Katılıyorum, %49,6'sı Katılıyorum ve %26,8'i Kısmen Katılıyorum olarak yanıtlamışlardır. Maddenin aritmetik ortalaması 3,61'dir. "Hedeflerin nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir." maddesine sınıf rehber öğretmenlerinin %48'i Katılıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalamasının 3,60 olduğu görülmektedir. "Ölçme araçları, programın öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmekte yeterlidir." maddesinin ortalaması 3,45 iken sınıf rehber öğretmenlerinin %39,8'i bu ifadeyi Katılıyorum olarak değerlendirmişlerdir. Değerlendirme boyutunun genel ortalaması 3,54 ile Katılıyorum değerlendirme aralığında yer almaktadır.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programının Geneline İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Rehberlik ve psikolojik danışma programının geneline ilişkin maddelere ait bulgular ele alındığında; "Program, rehberlik saatlerinin daha etkili bir biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır." maddesine sınıf rehber öğretmenlerinin %10,6'sı Tamamen Katılıyorum, %44,7'si Katılıyorum, %32,5'i Kısmen Katılıyorum, %11,4'ü Katılmıyorum ve

%0,8'i Hiç Katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,52'dir. "Program, uygulayıcıların mesleki gelişimlerini desteklemektedir." maddesinin aritmetik ortalaması 3,62 olarak görülmektedir. Öğretmenlerin %8,9'u Kesinlikle Katılıyorum olarak görüş belirtirken, %51,9'u ise Katılıyorum şeklinde değerlendirme yapmışlardır. "Sınıf rehberliği için bir öğretim yılında ayrılan 30 ders saati hedeflere ulaşmak için yeterlidir." maddesi 3,60 ortalamaya sahipken, "Program, öğrencilerin tümüne ulaşabilir niteliktedir." maddesi 3,61 ortalamaya sahiptir. Bu boyutta yer alan maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip madde 3,49 ile "Program, okul-aile işbirliğini güçlendirmektedir." ifadesidir. Bu boyutun genel aritmetik ortalaması 3,54 ile Katılıyorum değerlendirme aralığında yer almaktadır.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Okullarında Uygulanan Rehberlik Programına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	48	3.50	0.79	121	-.138	.891
Erkek	75	3.52	0.61			

Tablo 1'de görüldüğü üzere sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(82,62)}=-.138$; $p >.05$]. Bu bulgular, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediğini ortaya koymaktadır.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Okullarında Uygulanan Rehberlik Programına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kültür Dersi Öğretmeni	73	3.44	0.62	121	-1.401	0.164
Mesleki ve Teknik Öğretmen	50	3.62	0.76			

Tablo 2 incelendiğinde kültür ve mesleki ve teknik öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşleriyle ilgili puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark bulunmamıştır [$t_{(121)}=-1.401$; $p >.05$]. Başka bir ifade ile okul rehber öğretmenlerinin görüşleri branş değişkeni açısından farklılık göstermemektedir.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Okullarında Uygulanan Rehberlik Programına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf rehber öğretmenlerinin meslek liselerinde uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları meslek lisesi türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H-Testi analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	sd	Ki Kare	p	Fark
1.Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	35					
2.Ticaret Meslek Lisesi	28	62.05				1-2
3.Sağlık Meslek Lisesi	17	81.24	4	21.833	.013	1-3
4.Kız Meslek Lisesi	9	71.17				1-5
5.İmam Hatip Lisesi	34	72.54				
Toplam	123					

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde, okulların puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile meslek lisesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin görev yaptıkları meslek lisesi türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2=21.833$, $p<0.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, endüstri meslek ve ticaret meslek lisesi, endüstri meslek ve sağlık meslek lisesi ve endüstri meslek ve imam hatip lisesi arasında olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkın sırasıyla, ticaret meslek lisesi ($\bar{x}=62.05$), sağlık meslek lisesi ($\bar{x}=81.24$) ve imam hatip lisesi ($\bar{x}=72.54$) lehine olduğu görülmektedir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Rehberlik Programının Hedefler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Okul psikolojik danışmanlarının anketin "Hedefler" boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerin "Programdaki hedefler sistematik bir şekilde oluşturulmuştur." ve "Hedeflerin yeterli alanlarına (kendini kabul, aile ve toplum, eğitsel başarı vb.) dağılımı dengeli bir şekilde yapılmıştır." maddeleri olduğu görülmektedir. Hedefler açık ve net şekilde ifade edilmiştir maddesi de ortalamanın üstünde yüksek bir puana sahip diğer bir maddedir. En düşük ortalamaya sahip maddeler ise "Hedefler benzer şekilde yazılarak dil birliği sağlanmıştır." ve "Hedefler ulaşılabilir

niteliktedir.” maddeleridir. Bu boyutun genel aritmetik ortalaması 3.37 ile kısmen katılıyorum değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Rehberlik Programının Yeterlik Alanları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Okul psikolojik danışmanlarının programın yeterlik alanları boyutuna ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, bu boyutun genel aritmetik ortalaması 3.13 olarak ortaya çıkmıştır. En yüksek puana sahip maddeler “Hedefler yeterlik alanlarına uygundur.” ve “Yeterlik alanları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmıştır.” maddeleridir. Bu maddeler 3.62 ortalamaya sahip olup, Katılıyorum değerlendirme aralığında yer almışlardır. En düşük puana sahip maddeler incelendiğinde ise, “Program, öğrencilerin mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşmalarına yardımcı olmaktadır.” maddesi 2.37 ortalama ile “Katılmıyorum” değerlendirme aralığında yer almaktadır.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Rehberlik Programının Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Rehberlik ve psikolojik danışma programının öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirildiği maddeleri içeren, anketin üçüncü boyutu incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının yüksek puan verdikleri maddeler “Etkinlikler ilişkili olduğu yeterlik alanları ile örtüşmektedir.” ve “Etkinlikler anlaşılır bir şekilde düzenlenmiştir.” maddeleridir. Bu maddelerin aritmetik ortalamaları 3.62 olarak hesaplanmıştır. “Etkinlikler okul imkânlarına göre düzenlenebilir niteliktedir.” ve “Etkinlikler, öğrencilerin okul sonrası yaşamlarına yön verecek şekildedir.” maddeleri ise en düşük ortalamaya sahip maddelerdir. Öğretme-öğrenme süreci boyutunun genel ortalaması ise 3.13 ile Kısmen Katılıyorum değerlendirme aralığında yer almaktadır.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Rehberlik Programının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikler

Değerlendirme boyutuna okul psikolojik danışmanları tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde, bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde 3.25 ortalama ile “Ölçme araçlarının uygulandıktan sonra nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir.” Maddesidir. Hedeflerin nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir. İfadesi de 3.25 ortalamaya sahip ikinci maddedir. “ Programda yer alan etkinlik değerlendirme formları, hedefleri ölçebilecek niteliktedir.” maddesi ise 2.75 ile en düşük ortalamaya sahiptir. Anketin değerlendirme boyutunun genel aritmetik ortalaması 3.04 olup Kısmen Katılıyorum değerlendirme aralığında yer almaktadır.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Rehberlik Programının Geneline İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışma programını genel olarak değerlendirdiği boyutta yer alan maddelerin betimsel istatistikleri incelendiğinde, bu

boyutun genel ortalamasının 3.03 ile Kısmen Katılıyorum değerlendirme aralığında yer aldığı görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip maddeler “Program, öğrencilerin tümüne ulaşabilir niteliktedir.” ve “Sınıf rehberliği için bir öğretim yılında ayrılan 30 ders saati hedeflere ulaşmak için yeterlidir.” ifadeleridir.

Rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde, sınıf rehber öğretmenlerinin programın her bir boyutunu ve genelini Katılıyorum düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve bransa göre değerlendirildiğinde her iki değişken ile görüşler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Meslek lisesi türüne göre yapılan analiz sonucunda ise meslek lisesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin görev yaptıkları meslek lisesi türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık programını yeterlik alanları dışındaki boyutlarını Kısmen Katılıyorum düzeyinde değerlendirirken, bu boyutu ise Katılmıyorum düzeyinde değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Okul psikolojik danışmanları programın genelini de Kısmen katılıyorum düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin boyutu incelendiğinde, hedefler açık ve net ifade edilmiştir ifadesi hedefler bölümünün hem sınıf rehber öğretmenlerinin hem de okul psikolojik danışmanlarının görüşleri neticesinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddedir. Uygulayıcıların rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan hedeflerin anlaşılmasının kolay olduğunu, açık ve net bir şekilde ifade edildiğini düşündükleri söylenebilir. Benzer şekilde Berber (2010) sınıf rehberlik programı uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada rehberlik ve psikolojik danışma programı amaç ve hedeflerinin açık anlaşılır biçimde hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hem okul psikolojik danışmanları hem de sınıf rehber öğretmenleri hedeflerin sistematik bir şekilde oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Bulguyu destekler nitelikte Tokalı (2007) rehberlik ve psikolojik danışma programının düzenli ve teorik olarak güçlü olduğu sonucuna ulaşırken, Eşen (2009) 10. sınıf rehberlik ve psikolojik danışma programının rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmada programın düzenli olmasının onun güçlü yanlarından biri olduğu sonucuna varmıştır.

“Hedefler, programda hedeflenen sürede gerçekleştirilebilir niteliktedir” okul psikolojik danışmanları tarafından verilen yanıtlara göre kısmen katılıyorum aralığında yer almaktadır. Buradan hareketle bu konuda okul psikolojik danışmanlarının sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olan araştırmalar literatürde mevcuttur (Bal-Bardakçı, 2011; Berber, 2010; Demirel, 2010; Hatunoğlu & Hatunoğlu 2006;

Yazgünoğlu, 2012). Buna göre rehberlik ders saatinin haftada 1 saatle sınırlandırılması, programın hedeflerini gerçekleştirmek için yetersiz kalmaktadır.

Programın içeriğine ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, sınıf rehber öğretmenlerinin maddeleri genel olarak olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Programda yer alan yeterlik alanlarının öğrencilerin başarılarını artırdığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Avcı ve Nazlı (2005) yaptıkları çalışmada sınıf rehberliğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve sınıf rehberliğine katılan öğrencilerin sınav kaygılarının, katılmayan öğrencilerden düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca yeterlik alanlarının, öğrencilerin topluma yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olması sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Bu bulguya paralel olarak, Berber (2010) 10. sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme niteliklerine sahip olduğu tespit etmiştir. Aluede ve Egbochuku (2009) ikinci kademe okullarındaki öğretmenlerin okul rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, rehberlik ve psikolojik danışma programının okulun eğitim programını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Nitekim Borders (1992) yaptığı çalışmada etkili okul rehberlik programlarının öğelerini incelemiş ve okul rehberlik ve psikolojik danışma programının öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde çok önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür.

Okul psikolojik danışmanlarının yeterlik alanlarına ilişkin görüşleri ele alındığında ise, programın yeterlik alanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış olması ve hedeflerin yeterlik alanlarına uygun olması ifadeleri en yüksek ortalamaya sahip maddeler olarak dikkat çekmektedir. Buradan hareketle yeterlik alanlarının öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlandığı söylenebilir. Eşen (2009) yaptığı araştırmada programın öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde maddelerin genelinin yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip maddeler ise "Etkinlikler anlaşılır bir şekilde düzenlenmiştir" ve "Etkinlikler planlanan sürede gerçekleştirilebilir niteliktedir" maddeleridir. Sınıf rehber öğretmenlerinin etkinliklerin anlaşılır olduğunu, bu konuda sıkıntı yaşanmadığını düşündükleri söylenebilir. Aynı zamanda etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olduğu gözlenmektedir. Literatürde, elde edilen bulgularla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Tüfekçi'nin (2011) yaptığı çalışma sonucunda, bütün sınıf düzeylerindeki rehberlik etkinliklerinde bulunan soruların öğrenciler tarafından kolayca yanıtladığını, etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu ortaya konulmuştur. Avcı ve Nazlı (2005) , sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, Bal Bardakçı (2010) yaptığı çalışma sonucunda etkinliklerin öğrencilere daha çok kişisel sosyal alanda yararı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin

akademik başarılarını artırdığı belirtilmiştir. Tokalı (2007) rehber öğretmenlerin, programının etkinlikler bölümünün uygulanabilir ve yeterli olduğunu düşünmekte oldukları sonucuna varmıştır.

“Etkinliklerde kullanılacak öğretim materyali programın uygulanacağı her okul için kolay ulaşılabilir niteliktedir” maddesi bu boyutta yer alan ve düşük ortalamaya sahip bir maddedir. Buna göre etkinliklerin uygulanması için gereken materyallere ulaşmada okul imkânlarına göre sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bal Bardakçı (2010) yaptığı çalışma sonucunda hem sınıf öğretmenleri hem de sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken fotokopi, zaman, kalabalık sınıflar, etkinlikleri uyarılama, etkinlikleri değerlendirme konularında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, program hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları, okulun ve çevrenin şartlarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Khan'ın (2010) uygun rehberlik hizmetini vermek için neler yapılması gerektiğini araştırdığı çalışmasında, rehberlik hizmetini yürütmek için okullarda yeterli kaynağın olmadığı sonucuna varmıştır. Öğretme-öğrenme süreci okul psikolojik danışmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde ise, okul psikolojik danışmanları rehberlikte uygulanan etkinliklerin uygulayıcılara kılavuzluk eder nitelikte olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgu Tokalı'nın (2007) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Çalışmadan rehberlik ve psikolojik danışma programının etkinlikler bölümünün uygulanabilir ve yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Rehberlik ve psikolojik danışma programının değerlendirme boyutundan elde edilen veriler incelendiğinde hem sınıf rehber öğretmenleri hem de okul psikolojik danışmanları tarafından olumlu değerlendirilen ifadelerin aynı olduğu gözlenmiştir. Bunlardan ilki, programda yer alan ölçme araçlarının değerlendirme kriterlerinin açık ve anlaşılır olmasıdır. Ayrıca, uygulayıcılar hedeflerin nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır biçimde ifade edildiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde Tokalı (2007), rehberlik ve psikolojik danışma programının düzenli, teorik olarak güçlü olması, etkinlikleri ve değerlendirme formu olmasını programın olumlu yanlarına ilişkin bulguları arasında göstermiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının ölçme araçlarının, programın öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmekte yeterli olmadığı görüşü dikkat çekmektedir. Bu durumda, programın öğrencilerdeki davranış değişikliklerini ölçmede yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca programda verilen etkinlik değerlendirme formlarının duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesini sağlamadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Yazgünoğlu (2012) rehberlik ve psikolojik danışma programının öğelerine ilişkin görüşleri incelemiş ve araştırma sonucunda etkinlik değerlendirme formlarının duyuşsal özellikleri değerlendirmede yeterli olmadığını ortaya koymuştur.

Rehberlik ve psikolojik danışma programının geneline ilişkin bulgular incelendiğinde “Program okulun eğitim programını destekler niteliktedir” maddesine sınıf rehber öğretmenlerinin %42,6'sı katılıyor yanıtını vermişlerdir ve madde yüksek ortalamaya sahiptir. Bu bulguya paralel olarak bir başka çalışmada yer alan öğretmenlerin büyük

çoğunluğu rehberlik ve psikolojik danışma programlarının, okulların eğitim programlarını olumlu şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir (Aluede & Egbochuku, 2009). Bir diğer çalışmada, Kızıl (2007) rehberlik ve psikolojik danışma programının öğrencilerin kendilerini tanıma, öğretim ortamına uyum sağlama, motivasyonlarını artırma, öğrencilerin yaşadığı sorunları ortaya çıkarma gibi konularda fayda sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, Rowley vd. (2004) yaptığı araştırmada okul psikolojik danışmanları rehberlik ve psikolojik danışma programının öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı ve öğrenmelerine de yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Sınıf rehber öğretmenleri programın, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyla tutarlılık gösteren Kızıl'ın (2007) sınıf içi rehberlik etkinliklerine ilişkin okul rehber öğretmenlerinin ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında rehberlik hizmetlerinin program ile yürütülmesinin düzenliliği sağladığı ifade edilmiştir.

Rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular incelenmiştir. İlk olarak sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre ele alınmıştır. Yapılan t-testi sonucunda görüşlerin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya ilişkin sonuçlar literatürde bazı araştırmalarda da benzerlik göstermektedir. Yüksel (2008) çalışmasında PDR hizmetlerini değerlendirme puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada Yazgünoğlu (2012) okul rehber ve sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediğini belirtmiştir. Berber (2010) ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gür (2010) okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yönetmeliğinde kendilerine atfedilen görevleri kabul durumlarının, sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının cinsiyetine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Branş açısından incelendiğinde, sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Demir (2010) ve Berber (2010) rehberlik hizmetlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkenine açısından farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılıklar incelendiğinde; ticaret meslek lisesi, sağlık meslek lisesi ve imam hatip lisesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin teknik ve endüstri meslek lisesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik ve psikolojik danışma programına daha olumlu değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Yumrutaş (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında, görüşlerin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda sunulan

psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha verimli olabilmesi için bazı öneriler sunulmuştur:

- Hedeflerin planlanan sürede gerçekleştirilmesi için bir eğitim-öğretim yılı boyunca rehberlik için meslek liseleri için ayrılan 30 ders saati artırılabilir.
- Yeterlik alanları rehberlik ve psikolojik danışma programında, öğrencilerin ihtiyaçlarını dile getirebilecekleri, özgüvenlerini artıracakları, öğrencileri merkez alan ve onların aktif olarak katılabileceği etkinlikler hazırlanabilir.
- Meslek liselerinde rehberlik servisleri materyaller açısından daha donanımlı ve daha zengin hale getirilebilir. Örneğin öğrencileri ve velileri bilgilendirici ve yönlendirici içerikler (kitap, kitapçık, broşür vb.) olarak hazırlanarak onlara ulaştırılabilir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan etkinlikler meslek liselerinin amaç ve yapılarına göre tekrar düzenlenebilir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan etkinlikler öğrencilerin okul sonrası mesleki yaşamlarına destek olacak şekilde düzenlenebilir.

Araştırma bulguları çerçevesinde, araştırmacılara ve program hazırlayıcılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmada rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin meslek liselerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul psikolojik danışmanlarının görüşleri cinsiyet, branş ve okul türüne göre incelenmiştir. Benzer bir çalışmada, meslek lisesinde yer alan mesleki alanlara (Mobilya, Elektrik, Bilgisayar, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi vb.) göre bir inceleme yapılabilir.
- Bu araştırma, sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarını kapsamaktadır. Benzer bir araştırma programın bir diğer uygulayıcısı oldukları için okul yöneticileri ile yapılabilir.
- Daha büyük ölçekli bir çalışma meslek lisesi öğrencileri ile yürütülebilir ve öğrencilerin programa ilişkin görüşleri doğrultusunda rehberlik ve psikolojik danışma programının değerlendirilmesi yapılabilir.

Kaynakça

- Aluede, O., & Egbochuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 33(1), 42-59.
- Avcı, Y., & Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 21-41.
- Bardakçı, A. B. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Barki, B. G., & Mukhopadhyay, B. (1989). *Guidance and counselling: a manual*. Sterling Publishers.
- Berber, D. (2010). *Ortaöğretim kurumları onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarının sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Borders, L. D., & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policy makers and practitioners. *Journal of Counselling & Development*, 70,487-498. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01643.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Çivicioğlu, M. (2016). *Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 45-61.
- Erkan, S. (2011). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Pegem Akademi.
- Hayat, E., & Şölen, Ş. (2021). İstihdamda mesleki eğitimin önemi ve öğrencilerin mesleki eğitime ilişkin tutumları: Aydın ili örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 70-85. <https://doi.org/10.30803/adusobed.912720>
- İçtüzzer, E. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacan Özdemir, N., & Ayaz, A. (2020). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programları: Kariyer uyum yetenekleri açısından bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (3), 613-626. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045437>
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Kadioğlu Matbaası.
- Khan, S. B. (2010). Need assessment on the provision of guidance services at high school level in Pakistan. *International Journal of Academic Research*, 2(6).
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Millî Eğitim Bakanlığı, MEB (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/01062228_meb_ortaogretim_kurumlari_yonetmeliği_28_10_201629871.pdf
- MEB, (2006). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberliği programı. <http://ogm.meb.gov.tr/arsiv/program.son>
- MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_DanYma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları*. Anı Yayıncılık.
- Özer, M. (2021). Türkiye’de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 1-16. <https://doi.org/10.46778/goputeb.907302>
- Özoğlu, S., (1982). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ege Üniversitesi Matbaası.
- Rowley, W. J., Stroh, H. R., & Sink, C. A (2004). Comprehensive guidance and counseling programs" use of guidance curricula materials: a survey of national trends. *Professional School Counseling*, 8 (4), 296-304.
- Sağlam, Ç. A. (2015). 9. Sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 171-210.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik yardım ilişkileri danışma ve psikoterapi*. 3. Baskı, Millî Eğitim Basımevi.
- Terzi, Ş. , Tekinalp, B. E. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Tokalı, H. (2007). *9. sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazgünoğlu, S. S. (2012). *Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).



Derleme • Review



Anne Baba Arasındaki İlişki: “Üçüncü Ebeveyn” Rolünün Gestalt Terapi Bakışından Ele Alınması

The Relationship Between Parents: Considering the Role of the “Third Parent” from Gestalt Therapy Perspective

Sahra RAYANA^{1a}

^a Psikolog, Kırıkkale Üniversitesi Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Kırıkkale, Türkiye

ORCID: 0000-0002-3883-062X

psksahrarayana@gmail.com

Prof. Dr. Hasan ATAK^b

^b Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5637-2186

hasanatak@kku.edu.tr

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Üçüncü ebeveyn
- 2.Anne-baba ilişkisi
- 3.Gestalt terapi
- 4.Psikososyal gelişim

Keywords:

- 1.Third parent
- 2.Parent's relationship
- 3.Gestalt therapy
- 4.Psychosocial development

Geliş Tarihi:

20.08.2022

Kabul Tarihi:

16.11.2022

Yayın Tarihi:

29.12.2022

Öz

Ebeveyn çocuk arasındaki ilişki birçok akademik çalışmanın çıkış noktası olmasına rağmen bu çalışmaların geneli anne-çocuk ya da baba-çocuk ilişkisi ile sınırlı kalmıştır. Anne baba ilişkisinin çocuğa etkisi konusunun çoğu zaman ikinci planda kaldığı görülmektedir. Psikososyal gelişim için son derece önemli etkileri olduğu öngörülen bu ilişki gerek kuramsal gerekse ampirik araştırmalarda hak ettiği yeri bulamamıştır. Bu çalışmanın amacı Norton ve Norton'ın üçüncü ebeveyn olarak tanımladığı bu ilişkiyi Gestalt Terapi kuramı çerçevesinden ele almak, literatüre yeni bir bakış açısı sunarak yapılacak ampirik çalışmalar için çıkış noktasını aydınlatmaktır. Bu makalede sırasıyla ebeveynin çocuk üzerindeki etkilerinden bahsedilmiş, aile ve ilişki kavramları Gestalt Terapi bakış açısı ile açıklanmış ardından çocuğun psikososyal gelişiminde üçüncü ebeveynin etkisi literatür bağlamında tartışılmıştır.

Abstract

Although the relationship between parent and child is the starting point of many academic studies, most of these studies have been limited to the mother-child or father-child relationship. It is seen that the issue of the effect of the parent relationship on the child is mostly in the background. This relationship, which is predicted to have extremely important effects on psychosocial development, has not found the place it deserves in both theoretical and empirical research. The aim of this study is to address this relationship, which Norton ve Norton defines as the third parent, from the perspective of Gestalt Therapy theory, and to illuminate the starting point for empirical studies by presenting a new perspective to the literature. In this article, the effects of the parents on the child are mentioned respectively, the concepts of family and relationship are explained from the perspective of Gestalt Therapy, and then the effect of the third parent on the psychosocial development of the child is discussed in the context of the literature.

Atıf: Rayana, S. ve Atak, H. (2022). Anne baba arasındaki ilişki: “üçüncü ebeveyn” rolünün Gestalt terapi bakışından ele alınması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 286-300.

Citation: Rayana, S. & Atak, H. (2022). The relationship between parents: Considering the role of the "third parent" from Gestalt therapy perspective. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 286-300.

¹ Sorumlu yazar/ Corresponding author

Giriş

Bir kavram olarak ebeveyn, çocuğun hayatında döllemeden başlayarak ömrünün sonuna kadar etkili olan, genetik aktarımlarını ve çevresel koşullarını çocukla paylaşan ve genellikle çocuğa birincil bakım veren konumunda bulunan kişidir. Bireyin doğduğu andan itibaren ailesiyle kurduğu bağ, çocuğun hayatta kalmasına ve varlığını sürdürmesine olanak tanımaktadır (Dereli & Dereli, 2017). Literatürde ana babanın çocuğun gelişiminde önemini vurgulayan çok geniş bir bilgiler bütünü vardır (Dereli & Dereli, 2017; Kök & Ünal, 2018; Edhborg, Lundh, Seimyr & Widström, 2003). Çok az sayıda çalışma ana baba arasındaki ilişkinin çocuğun gelişimindeki öneme yer vermektedir. Çocuğun gelişiminde önemli bir faktör olan ana baba arasındaki ilişkinin literatürde yeterince ele alınmamış olması bir eksikliktir. Anababa arasındaki ilişki çocuğun üçüncü ebeveyni olarak tanımlanmaktadır. Gestalt terapi, çocukluk yaşantılarına da odaklanan ve Perls tarafından oluşturulmuş ve kaynağını Psikanaliz, Varoluşçuluk, Fenomenoloji, Doğu dinleri ve Zen Budizmi gibi ekollerden alan ve seans odasında terapistte yaratıcılık olanağı sağlayan bir ekoldür. Bu derleme çalışmada ebeveynlik, üçüncü ebeveynlik ve çocuğun psikososyal gelişiminde bazı önemli alanlar Gestalt terapi bakışından ele alınmaya çalışılmıştır. Ebeveynliğin önemi dölleme ile başlar ancak bu kısım da geleneksel literatürde yeterince vurgulanmamaktadır. Bu bağlamda, dölleme sürecine değinmek işlevsel olacaktır.

Gelişimsel açıdan bakıldığında, ebeveynlerin gebelik sürecinde de fetüse yönelik etkileri göz ardı edilmemelidir. Anne babanın çocuk üzerindeki ilk etkisi çocuğun dünyaya gözlerini açacağı zamanı belirleyerek başlamaktadır. Gelişen dünyada yaşam hızlı bir biçimde değişmektedir ve doğum zamanı birkaç yıl farklılaşan iki kardeşin bile maruz kaldıkları çevresel uyaranlar, aldıkları eğitim ve öğretim, zevk ve ilgileri bambaşka olabilmektedir (Steinberg, 2002).

Ebeveynlerin çocuğun yaşamına etkilerinden bir diğeri ise beklentilerdir. Gebeliğin öğrenildiği ilk andan itibaren çocuk, ebeveynlerinin zihninde canlandırılmaya başlanır. Ebeveynler çocuğun kişilik özellikleri, fiziksel özellikleri, zevkleri, tercihleri, yaşamı hakkında çeşitli beklentiler geliştirir. Bu beklentilerin fetüse etkisi ise doğrudan ve anlık olmasa da ailenin doğumdan itibaren bebeğin temas edeceği çevreyi tahsis etme çabası bu dönemden başlamaktadır. Ayrıca anne babanın bu dönemde temellenen zihinsel temsilleri doğumun ardından bebekle kuracakları fiziksel, duygusal ve sözel ilişkinin, temasın niteliklerini belirlemektedir (Davis & Sandman, 2010).

Gebelik sürecinde anne babanın fetüse etkilerinden bir diğeri ise sağlık koşullarıdır. Annenin stres düzeyi, maruz kalınan teratojenler (hatalı ilaç, alkol, sigara, madde kullanımı, iyonize radyasyon vb.), düzenli tetkik ve aşıların yapılmaması fetüsün sağlığını olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörlerdendir. Sağlıksız bir gebelik sonrası dünyaya gelen bebekte birtakım gelişim anomalileri görülmesi ve bebeğin hayatı boyunca bu dezavantajlı durumla baş etmek zorunda kalması söz konusu olabilmektedir. Davis ve Sandman (2010) gebelik dönemindeki anne stresinin çocukların gelişimine etkisini 3, 6 ve 12 aylık 125 bebekte

incelemişlerdir. Gebeliğin erken dönemlerinde yüksek kortizol seviyesine sahip annelerin bebeklerinde ilk bir yılda daha yavaş bir gelişme hızı tespit edilmiş ve 12. ayda zihinsel gelişim skorlarının daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gebelikte sigara kullanımının yeni doğan sağlığı ve plasenta ağırlığı üzerine etkilerini inleyen bir çalışmada ise gebelik sürecinde sigara kullanan kadınların bebeklerinin ortalama doğum ve plasenta ağırlıklarının, kullanmayan kadınların bebeklerine göre daha düşük ağırlıkta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Günaydın, Dişsiz & Yıldırım, 2018). Bulguları verilen çalışmaların ve literatürde yer alan diğer birçok çalışmanın da (Demir & Taşpınar, 2019; Ciccarelli & White, 2016) gösterdiği gibi anne ve babanın çocuk üzerindeki etkileri gebelik döneminde başlamakta, fetüse sundukları sağlık koşulları ve maruz bıraktıkları teratojenler bebeklik döneminde ve sonraki dönemlerde çocuğun sağlığını etkilemektedir.

Döllenmede genetik mirasını çocukla paylaşan, gebelik boyunca fetüse, sınırlı da olsa, sağlıklı beslenme, stresten uzak durma, aktif bir yaşam, zararlı ya da bağımlılık yapıcı maddelerden uzak durma gibi farklı seçeneklerin yer aldığı koşullar sunan ebeveynler için doğum; bebekleri ile çevresel koşullarını, ilgi ve desteklerini paylaşacakları bir uzun bir dönemin başlangıç anıdır. Bu destek ve paylaşım ilişkisi maddi, manevi tüm koşulları barındıran karmaşık ve bir o kadar heyecanlı bir yolculuğu tanımlamaktadır. İlişki kelimesi her ne kadar karşılıklı sevgi ve bağlanmaya dayalı olumlu bir çağrışım yapsa da her ilişkide olduğu gibi ebeveyn çocuk ilişkisi de olumsuz yaşantılar içerebilir. Bu olumsuz yaşantılar kimi zaman hafif düzeydedir ve kolay telafi edilebilir. Kimi zamansa kişiliği, benlik gelişimini, özerkliği ve bağlanmayı olumsuz etkileyebilir (Steinberg, 2002). Bunun daha sistematik ve sürekli hale gelmesi ise birçok kuramda vurgulandığı gibi psikopatolojilere zemin hazırlamaktadır (Davis & Sandman, 2010).

Yukarıda sunulan bilgileri farklı kuramlar farklı biçimde anlamlandırmaktadır. Psikanalitik kuramın kurucusu Freud'a göre kişilik gelişiminde ilk 5-6 yaşın büyük önemi vardır ve yetişkin kişiliğin temeli çocukluk çağlarında oluşur (Öngider, 2013). Freud kişilik gelişimini oluşturduğu Psikoseksüel gelişim kuramı çerçevesinde açıklamaktadır. Kuramda gelişim evreleri oral, anal, fallik, gizil ve genital olmak üzere 5 aşamada tanımlanır. Freud'a göre birey bu basamakların birinde ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamazsa bu basamakta takılı kalabilir ve bu fiksasyon bireyin yaşamının ilerleyen dönemlerindeki psikolojik sorunların temelini oluşturmaktadır (Corey, 2015). Freud'un fikirlerini temel alarak kendi kuramını tanımlayan Erikson ise psikososyal gelişimi vurgulamıştır. Erikson'a göre birey bebeklikten yetişkinliğe kadar çözülmesi gereken problemleri barındıran sekiz aşamadan geçmektedir. Bireyin bu aşamalardan her birindeki potansiyel problemin üstesinden gelebilirse pozitif kişilik özellikleri geliştirdiğini başa çıkamazsa negatif kişilik özellikleri geliştirdiğini savunmaktadır (Plotnik, 2009). Şema terapi kuramı ise erken dönem uyumsuz şemaların çocukluktan köken aldığını savunmaktadır. Çocuğun erken dönem yaşantıları, temel duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması, bu ihtiyaçların gereğinden fazla karşılanması/çocuğun aşırı korunması, travma veya mağduriyetler, çocuğun mizacı ve seçici içselleştirmeleri erken dönem uyumsuz şemaların oluşumuna etkilidir (Young ve ark., 2003).

Şema terapi kuramının bu savunusu çocuğun ebeveynleri ve yakın çevresi ile olumsuz etkileşimi sonucu edindiği erken dönem uyumsuz şemaların bireyin sonraki yaşamını şekillendirmede etkili olduğunu ifade etmektedir (Gör, Yiğit, Kömürcü & Şenkal Ertürk, 2017). Bu kuramlardan biri, varoluşsal ekoldeki kuramlardan biri olan ve ana baba çocuk ilişkisini hem kendinden önceki Psikanaliz kuramlarından hem de kendinden sonraki kuramlardan daha iyi bir zeminde açıklayan Gestalt Terapi kuramıdır. Bu çalışmada Gestalt terapi kuramının seçilme nedeni, bireyi şimdi ve burada perspektifinden hem geçmişi hem geleceği şimdi ve burada ele alan bir kuram olması ve ana baba çocuk ilişkisini bir fenomenoloji ile değerlendirmesidir.

Gestalt Terapi Kuramı Bakış Açısından Aile ve İlişkiler

Gestalt Terapi, Frederick 'Fritz' Perls tarafından geliştirilmiş varoluşçu ve hümanistik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın amacı, farkındalığı ve bu yolla büyüme ve gelişmeyi sağlamaktır. Çünkü birey farkında olduğunda çevre ile daha iyi bir uyum geliştirebilmekte, ihtiyaçlarını karşılayarak gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Murdock, 2018). Bu yaklaşımın bir diğer amacı, bireyi çevresel destekten içsel desteğe yönlendirmek ve bireyin duygu, düşünce ve davranışlarından doğan sorumluluğu üstlenebilmesini sağlamaktır (Kunter, 1995). Gestalt kuramının temel bakış açılarından biri bütünün kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazlası olduğu (holizm) varsayımdır. Bu varsayım bütünü oluşturan parçaların tümünün hem kendi özelliklerini bütüne getirdiğini hem de bu topluluğun yeni özellikler taşıyan başka bir şey olduğunu ifade eder. Bu, bir kol saati gibi düşünülebilir. Bir kol saati boyları farklı bir sürü dişli çarkın bir araya gelmesi ile oluşur. Bu çarklardan her biri boyut, hız ve şekil bakımından birbirinden farklıdır. Bir kol saatinde bir araya geldiklerinde artık onlara 'çarklar' değil saat deriz. Çünkü her ne kadar 'çarklar' olsalar da bir bütün olarak saati gösterme işlevi kazanmışlardır ve artık çark topluluğundan daha fazlasını oluştururlar. Hem anlam, hem işlev hem de şekil bakımından.

Çark ve saat metaforu aile kavramını Gestalt perspektifinden açıklarken de kullanılabilir. Her bir çarkın ailenin bir üyesini oluşturduğunu varsayarsak aile hem her bir üyenin özelliğini içinde barındırır hem de sadece üyelerin topluluğu olmaktan daha fazlasını ifade eder, onların ilişkilerinin özelliklerini de taşır. Aileyi etkileyen bir konuda aile üyelerinden herhangi birini tek başına ele almak, çalışmayan ya da zaman zaman geri kalan bir saatte sadece tek bir çarkı çıkarıp enine boyuna incelemek kadar indirgemeci bir yaklaşımdır. Aynı şekilde aileyi bir bütün olarak ele almaya çalışıp üyelerin bireysel özelliklerini göz ardı etmekte, çalışmayan ya da zaman zaman geri kalan bir saatin içini açmadan doğru çalışmasını ummaktır. Gestalt terapi kuramının amaçlarına en uygun yaklaşım hem her bir aile üyesini kendi özellikleri ile hem de aileyi üyelerden bağımsız, bir bütün olarak değerlendirmek olacaktır.

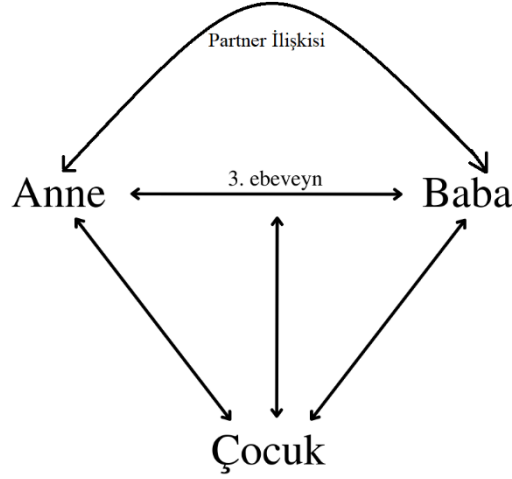
Gestalt Terapi kuramının en temel kavramlarından biri 'ihtiyaç'tır. Yaşamın amacı bir bakıma ihtiyaçların giderilmesidir. Bir ihtiyaç giderildiğinde fona geçer ve başka yeni bir ihtiyaç ön plana çıkarak şekli oluşturur (Nelson-Jones, 2000). Yaşam amacı, süregelen ihtiyaç

döngülerinin koca bir toplamıdır. Kişinin ihtiyaçlarının farkına varıp, giderebilmesi ve dolayısıyla büyüyüp gelişebilmesi için; ihtiyaçlarına ve çevresel koşullarına ilişkin farkındalık kazanması ve ihtiyaçlarla çevresel koşulları birbiri ile uyumlu hale getirmesi gerekir (Daş, 2020). Bir çocuğun dünyaya geldiğinde beslenme, barınma, temizlik, sağlık hizmetleri gibi fiziksel ve ilgi, şefkat, sevgi, sosyal çevre, eğitim gibi psikososyal birçok ihtiyacı vardır. Çocuk bu ihtiyaçların giderilmesi hususunda birincil bakım verene ihtiyaç duyar, birincil bakım veren ise genelde anne ve babadır. Anne baba çocuk ilişkisi ihtiyaç odaklıdır (Korb, Gorrell & Van de Riet, 1989). Burada giderilmeyi bekleyen tek taraflı bir ihtiyaç ya da sadece maddesel ihtiyaçlar düşünülmemelidir. Sevgi, ilgi, kabul, bağlanma, iletişim de birer ihtiyaçtır. Çocuk bu ve bundan çok daha fazlası olan ihtiyaçları gidermek için anne babası ile ilişki kurmakta ve bu ilişki sayesinde çevresel koşullarını fark ederek ihtiyaçlarını ve çevreyi uyumlama becerisi edinmektedir (Kobak & Sceery, 1988; Bartholomew & Horowitz, 1991; Clarkson, 1996; Labouvie-Vief, 1998; Levy, Blatt & Shaver, 1998; Sümer & Güngör, 1999; Daş, 2006; Diehl, Elnick, Bourbeau & Hinnen, Sanderman & Sprangers, 2009).

Gestalt Terapi kuramına göre kendilik gelişimi büyüme ve gelişmenin temelini oluşturur ve çevre ile etkileşim sonucu meydana gelmektedir (Wheeler, 1997; Doğan Laçın, 2022). Kendilik ilişkiseldir, şimdi ve burada deneyimlerinden oluşan yaşam boyu değişip dönüşebilen dinamik bir yapıdır (Atılğan, 2020). Kendiliğin gelişimi temas yoluyla gerçekleşir. 'Ben' ile 'diğeri'nin ayrıldığı sınırdaki gerçekleşen temas karşılıklı etkileşimi ifade eder. Kendilik gelişimi, çocuğun diğerkilerinden etkilenmesini içermekle beraber bakım verenlerin de çocuktan etkilenmesini içerir. Bebeğin tepkileri bakım verenin kendiliğini de değiştirir ve bu durum öznelere arası etkileşim olarak adlandırılır (Daş, 2020). Yani anne baba olmak sadece çocuğun gelişimini desteklemeyi değil, süreç içinde gerekli zamanlarda kendini değiştirip geliştirebilme esnekliğine sahip olmayı da gerektirir.

Anne, baba, çocuk arasındaki ilişkiden söz edildiğinde ilk olarak anne-çocuk, baba-çocuk ikilileri arasındaki temas akla gelir. Konu ile ilgili yapılan birçok çalışmada (Edhborg, Lundh, Seimyr & Widström, 2003; Dereli & Dereli, 2017; Kök & Ünal, 2018) anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisinin niteliğine odaklanılmış ve anne-baba arasındaki ilişkinin çocuk üzerindeki etkisi göz ardı edilmiştir. Oysa Gestalt Terapi kuramı ortak ebeveynlik ilişkisine ve sonrasında diğer aile üyelerine odaklanma yaklaşımı benimsemektedir (Merenda, 2015).

Ortak ebeveynlik ilişkisine dair önemli vurgulardan biri Norton ve Norton'a aittir. Norton ve Norton (2006) anne baba ilişkisinin çocuk için önemini şu sözü ile ifade etmektedir: 'Bir çocuğun 3 ebeveyni vardır: Anne, baba ve anne baba arasındaki ilişki. Bu üçüncü ebeveyn son derece önemlidir. Norton ve Norton'ın (2006) da vurguladığı gibi anne baba arasındaki ilişkinin niteliği, üçüncü ebeveyni, çocuğu en az annesi ya da babası ile olan ikili ilişkisi kadar etkilemektedir. Bu ilişki Şekil 1'deki gibi görselleştirilebilir.



Şekil 1: Çocuğun Üçüncü Ebeveyni

Şekil 1’de de görüldüğü gibi aile içinde çocuğa doğrudan temas eden üç kaynak vardır. Bunlar anne, baba ve anne babanın arasındaki ilişki yani üçüncü ebeveynidir. Şekilde çocukla doğrudan teması olmayan fakat aile içinde büyük bir öneme sahip bir diğer kaynak olan partner ilişkisi de görülmektedir (Norton & Norton, 2006). Partner ilişkisinin sadece anne baba ile direkt temasının olması, çocuk ile doğrudan bir temas kurmaması ve anne babanın ebeveyn olarak kurdukları ilişkiden de bağımsız olması ideal olan aile içi ilişkileri temsil etmektedir. Üçüncü ebeveynin çocuğun gelişimine katkıları izleyen bölümde ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Çocuğun Psikososyal Gelişiminde Üçüncü Ebeveyn Etkisi

Çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarından sorumlu olan ve yine çocuğun temasta bulunduğu ilk kişiler olan ebeveynler, çocuğu yalnızca birebir temaslarında değil dolaylı olarak aralarındaki ilişki biçimleriyle de etkilemektedirler (Amato, 1986; Flinn & England, 1997; Brauner-Otto, Axinn & Ghimire, 2020). Bu ilişki biçiminin çocuk üzerindeki etkisini açıklarken Norton ve Norton tarafından ileri sürülen ‘üçüncü ebeveyn etkisi’ tanımını kullanmak hem somutlaştırma bakımından hem de durumun önemini vurgulamak bakımından son derece işlevsel görülmektedir. Anne ve babanın birbirlerine yönelik tutum ve davranışları ile yaratılan üçüncü ebeveyn, diğer iki ebeveyn gibi çocuğun ihtiyaçlarına yanıt verir, olumlu ya da olumsuz etkisi ile psikososyal gelişimini etkiler (Clarkson, 1996; Daş, 2006; Diehl ve ark., 1998; Brauner-Otto, Axinn & Ghimire, 2020). Çalışmanın bu kısmında üçüncü ebeveynin çocuğa olumlu ve olumsuz etkileri ihtiyaç, temas, sınır, kavramları açısından literatürde yer alan çalışmalar ışığında tartışılacaktır.

Gestalt Terapi yaklaşımına göre bir ihtiyaç oluştuğunda kişide gerilim yaratır ve ihtiyaç giderilip doyum sağlanana dek gerilim devam eder (Daş, 2020). Günlük hayatta sık sık algılanmayan ya da bastırılan ihtiyaçlar gerilimi sürdürmekte ve kişiyi an’a odaklanmaktan alıkoymaktadır. Bu yalnızca kısa vadeli ihtiyaçlar olarak algılanmamalıdır. Örneğin çok uzun yıllardır giderilemeyen bir sevgi ihtiyacı, anlaşılma ihtiyacı, konuşma

ihtiyacı kişide gerilime neden olabilir ve kişinin zihnini meşgul etmeye devam edebilir. Kişi yaşadığı bu gerilim onun duygusal sorunlar yaşamasına, çevresiyle etkileşiminin zayıflamasına, psikolojik ve fizyolojik iyi oluşunun olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Corey, 2015).

Ebeveynler çocukları söz konusu olduğunda genelde kendi ihtiyaçlarını öteleme ve çocuklarını önceliklendirme eğilimindedirler. Ancak kendi ihtiyaçlarını arka plana atmanın çocuğu ile olan etkileşimini de olumsuz etkileyeceğinin farkında olan pek az ebeveyn olduğu düşünülmektedir (Norton & Norton, 2006). Bir ebeveyn, bir eş, her şeyden önce bir bireydir ve bir bireyin kendi ihtiyaçlarını tamamlama(ya)madığı anda başkalarının ihtiyacına verdiği yanıtlar hem yorucu hem de fonksiyonsuz olabilmektedir. Çünkü giderilmeyen her türlü ihtiyaç kişide zorlanmaya neden olur (Daş, 2020). Bu bir bireyin karnı çok açken başkası için yemek yapıp bir de üzerine onun yemeği afiyetle yemesini izlemeye benzer. Bu insanlardaki gerilimi arttırdığı gibi açlıktan yorgun düşmeye neden olduğu için yemeğin potansiyeli kadar lezzetli pişirememiş olma ihtimalini de doğurur.

Anne babanın arasındaki ilişkinin de tıpkı bir birey gibi kendine özgü ihtiyaçları olabilir. Sevgi, saygı, cinsellik, aşk, mutluluk, destek, anlaşılma, iletişim, paylaşım, sadakat, mahremiyet çift ilişkisinde önemli olan temel ihtiyaçlarından birkaçıdır (Norton & Norton, 2006). Bu ihtiyaçların doyuma ulaşmaması gerilime neden olarak ilişkinin zorlayıcı ve fonksiyonsuz nitelik kazanmasına neden olmaktadır. Üçüncü ebeveyn rolünü taşıyan bu ilişkideki gerilim anne babayı bireysel olarak etkilediği gibi çocukla olan teması sonucu onu da etkilemektedir. Bu konuda yapılmış bazı araştırmalar bu etkileşimi doğrulamaktadır. Nepal’de yürütülen bir boylamsal çalışmada anne babaların evlilik ilişkilerine dair verilerin çocukların davranışlarında uzun vadedeki etkisi incelenmiştir. Ebeveynleri arasında güçlü evlilik sevgisi ve daha az eş çatışması bildiren çocukların, ebeveynleri olmayan çocuklara göre daha yüksek eğitim seviyelerine ulaştıkları ve daha geç evlendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Burada ulaşılan ebeveyn ilişkisi ile çocuğun eğitimi ve evlilik yaşı arasındaki güçlü ilişkiler, araştırmacılar tarafından ebeveyn evliliklerindeki duygusal dinamiklerin çocuklarını iş, aile, eğlence ve fikir de dâhil olmak üzere sosyal yaşamın diğer alanlarında etkileyebileceğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir (Brauner-Otto, Axinn & Ghimire, 2020). Flinn ve England (1997) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada ise çocukların sosyoekonomik düzeyinin aile ortamı ve fiziksel ortamlarına ve dolaylı olarak kortizol seviyeleri (stres hormonu)’na ve sağlığa etkisi incelenmiştir. Sürekli çatışma yaşayan ebeveynlerle yaşayan çocukların kortizol seviyeleri, daha huzurlu ailelerde yaşayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, ilk olarak üçüncü ebeveyn olarak ana baba arasındaki ilişkinin önemine işaret etmektedir. İkinci olarak, ana baba arasındaki ilişkinin çocuğun stres düzeyi ve sağlığı üzerindeki etkisinin önemini vurgulamaktadır. Bir başka çalışmada ise evlilik çatışması ve çocukların benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiş olup ilkokula giden kız çocuklarının ve ergenlerin benlik saygıları ile ebeveynlerinin evlilik çatışması arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Amato, 1986). Tüm

bu bulgular ebeveynlerin yalnızca anne baba ilişkisi ile değil partner ilişkilerinin niteliği ile de çocukların psikososyal gelişimlerini etkilediklerini göstermektedir.

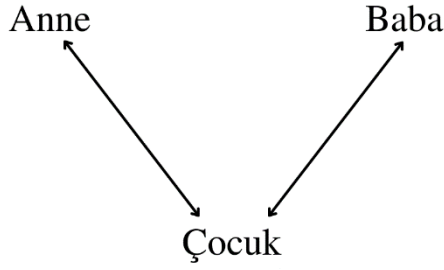
Çocuğun psikososyal gelişiminde ebeveynin etkisi uzun yıllardır araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur ve farklı değişkenler bağlamında incelenmiş, incelenmeye de devam etmektedir. Örneğin Akbaş ve Sezgin'in (2020) gerçekleştirdiği bir çalışmanın bulguları bağlanma stillerinin ve anne-baba tutumlarının beliren yetişkinlikte genel psikososyal olgunluk düzeyi üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ergenlerin benlik algısının incelendiği bir çalışmada ise bulgular ergenin benlik gelişiminde algılanan ebeveyn tutumlarının ve bağlanma stillerinin anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir (Kaya & Öz, 2020). Kaplan ve Ak (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada ise ergenlerde psikolojik belirtilerin ve problem davranışların anne-baba tutumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgularına yer verilen ve literatürdeki diğer pek çok çalışma ebeveyn çocuk ilişkisinin çocuk üzerindeki etkilerini defalarca kanıtlamıştır (Videon, 2005; Alkış, 2015; Sharma & Pandey, 2015; Yaman, 2018; Peker & Kağızmanlı, 2018). Ancak üçüncü ebeveyn olarak adlandırılan anne baba arasındaki ilişki çocuğun gelişiminde tıpkı anne babası ile kurduğu temas gibi ciddi rol oynadığı gerçeği çoğu çalışmada göz ardı edilmiştir. Konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışma sayısı diğerlerine göre az olmasına rağmen bulgular anne baba arasındaki ilişkinin niteliğinin çocuk üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Güven, 2013; Teubert ve Pinguart, 2010; Halford, Rhoades & Morris, 2018; Sayıl, Kındap-Tepe & Kumru, 2019).

Goldberg ve Carlson (2014) ebeveynlerin çift ilişkisinde destekleyici olma düzeyinin 3-9 yaş aralığındaki çocukların davranış problemlerini içselleştirmeleri ve dışa vurmaları ile nasıl ilişkili olduğunu anlamak üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda ilişkileri daha destekleyici olan ebeveynlerin çocuklarında daha az davranış sorunu tespit edilmiştir. Bulgular, ebeveynlerin çift ilişkisinin daha fazla güven, empati ve etkili iletişim gibi olumlu yönlerinin çocukların dışsallaştırma ve içselleştirme davranışları üzerinde yararlı etkileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları bu etkinin çift yönlü olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre sadece ebeveynler çocukları etkilememekte, çocukların sergilediği dışsallaştırma sorunları da ebeveyn ilişkilerinin kalitesini etkilemektedir. Araştırma bulgularından hareketle anne baba arasındaki temasın olumlu olduğu durumlarda çocuğunda bu ilişkiden olumlu etkilendiği söylenebilmektedir. Çalışmanın bulgularındaki son vurgu araştırmacılar tarafından iki yönlü okla tasvir edilen Şekil 1 ile uyumludur. Anne baba arasındaki ilişki, üçüncü ebeveyn, çocuğa etkide bulunurken aynı zamanda çocukta bu ilişkiyi etkilemektedir. Bu da Gestalt Terapi kuramındaki temas sınırı kavramının sadece kişinin çevreden etkilendiği yer değil aynı zamanda çevreyi de etkilediği yer olmasına ilişkin tanımıyla örtüşmektedir.

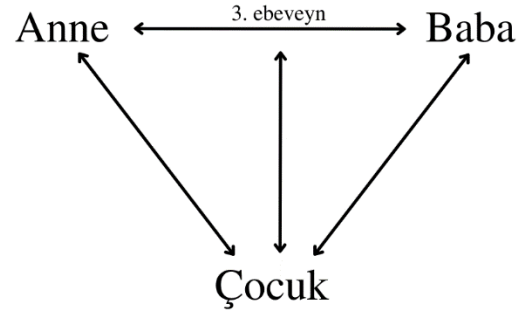
Gestalt Terapi kuramında temas, kişinin diğeri (insan ya da herhangi bir nesne olabilir) ile etkileşimdir (Murdock, 2018). Temas sırasında 'Ben' ile 'diğeri'nin ayrıldığı noktaya temas sınırı adı verilmektedir ve bu sınır kişinin çevreden etkilenip aynı zamanda çevreyi de etkilediği yer olarak tanımlanmaktadır (Gökdemir Aktaş, 2002). Temas sınırının

çok katı ya da çok belirsiz olması temasın biçimini etkilemektedir. Örneğin çok katı sınırlar teması zorlaştırmakta ya da tamamen engellemekte iken çok belirsiz sınırlar iç içe geçmeye neden olarak ben ve diğeri arasında olması gereken ayrışmayı engellemektedir. Çocukla temas kurarken ayarlanması en zor şeylerden biri de sınırdır. Sınır kavramı katı, belirsiz ve belirgin sıfatları ile tanımlanır ve bu tanımlamalar kişilerarası ilişkilerde etkileşimin geçirgenliğini ifade etmede kullanılır. Genellikle ebeveynler iç içe geçme teması biçimini kullanarak çocukları ile kendileri arasındaki sınırı yok sayma eğiliminde olmaktadır. Bu teması biçimi ya çocuğun karar ve isteklerine aşırı müdahalede bulunma ya da ebeveynin kendisini yok sayarak tamamen çocuk odaklı bir hayat tarzı benimsemesi şeklinde meydana gelebilmektedir (Akkoyun, 2001). Önemli olan bu ilişkinin zamanla iki taraf içinde rahatsız edici hale gelmesi, iki tarafı da örseleyici ve gelişimlerini engelleyici olmasıdır. Sınır kavramını hayatından çıkararak ya da çok silik bir çizgiye dönüştüren ebeveynler zamanla çocukla baş edememe, taleplerine yetememe, ayrışmama gibi problemlerden yakınmaktadır (Clarkson, 1996; Akkoyun, 2001; Daş, 2006). Bu anne, babada olduğu kadar üçüncü ebeveyn içinde geçerlidir. Anne baba arasındaki ilişki ebeveynlik rolleri ile sınırlı değildir. Bu rollerden bağımsız olarak partner ilişkisini de içerir ve bu ilişki yetişkinlere özeldir. Çocuğun gelişim dönemine uygun olmayan birçok konu ve davranışı kapsar. Örneğin cinsellik, ciddi sağlık sorunları, para yönetimi, iş hayatı gibi konular ebeveynlerin paylaşım alanlarıdır. Ancak bir çocuğun bu konularda söz sahibi olması hem ebeveynler için hem de çocuk için sorun teşkil etmektedir. Üçüncü ebeveynin de sınırlarının net olması -net, belirgin anlamındadır; katı sınırla karıştırılmamalıdır- hem çocuk hem de ebeveynler için olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir (Kobak ve Sceery, 1988; Clarkson, 1996; Diehl ve ark., 1998; Levy ve ark., 1998; Sümer ve Güngör, 1999; Daş, 2006).

Üçüncü ebeveyn ve çocuk arasındaki sınırın netliğini kaybettiği zamanlardan birinin de boşanma süreci olduğu gözlenmektedir (Norton & Norton, 2006). Evlilik ilişkisinde anne-baba ilişkisini başarı ile yürüten ebeveynler bile boşanmayı anne-baba-çocuk üçlü ilişkisine çevirebilmektedirler. Boşanma, eşlerin birbirinden ayrılmasıdır ancak bu sancılı süreçte çocuğun ebeveyn yabancılaştırma sendromuna maruz kaldığı durumlar olabilmektedir. Ebeveyn yabancılaştırma sendromunda ebeveynlerden birinin diğer ebeveyni suçlaması, kötülemesi ve çocuğu düşmanca duygularla ebeveyninden uzaklaştırması söz konusudur (Güler, 2017). Burada yabancılaştıran ebeveyn yalnızca kendi ihtiyaçlarına odaklanmıştır, eşinin ve çocuğunun ihtiyaçlarını görmezden gelmektedir. Çocuk anne-baba ilişkisinde taraf haline getirilerek sınır ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca yabancılaştıran ebeveyn çocuğuyla iç içe geçme teması engelini kullanmakta, kendi düşünce ve hislerine sahip olması için çocuğu manipüle etmektedir. Burada problem yaratan eşlerin boşanmayı yalnızca partner ilişkilerinde değil ebeveyn ilişkilerinde de yaşama beklentileridir. Daha önce Şekil 1’de verilen üçüncü ebeveynin sembolik gösterimini kullanarak ebeveynlerin zihninde canlandırılan boşanma ve ideal olarak görülen boşanma ilişkileri modeli Şekil 2 ve 3’teki sembolize edilebilir.



Şekil 2: Zihindeki Boşanma Temsili



Şekil 3: İdeal Boşanma Temsili

Görüldüğü gibi ideal bir boşanma ilişkisinde çocuk üçüncü ebeveyninden ayrılmak zorunda bırakılmaz. Bu, anne ve babalık rollerinin iki eski eş tarafından da itinayla yerine getirilmeye devam ettiği, ebeveynlik konularında temasın kesilmediği ideal boşanma şeklidir. Bu boşanma temsili anne baba boşanmadan sonra da çocuğa ortak ebeveynlik yapmaya devam edebilmektedirler. Bu ideal boşanma modelinin çocukları ebeveyn yabancılaştırma sendromundan koruyabileceği öngörülmektedir.

Ebeveyn yabancılaştırma sendromu çocuk için bir duygusal istismar biçimidir ve çocuğun ebeveynine karşı düşmanca davranmasına ya da iletişimi tamamen koparmasına neden olabilecek kadar tehlikelidir (Güler, 2017). Öksüz (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ebeveyn yabancılaştırma sendromu nedeniyle takipte olan 9 çocuğun dosyaları taranmıştır. Olguların hepsinde ebeveynler arasında şiddetli geçimsizlik ya da çatışmalı boşanma, velayet çekişmesi tespit edilmiştir. Çocukların 2'si (%22,2) hafif, 4'ü (%44,4) orta, 3'ü (%33,3) ağır düzeyde ebeveyn yabancılaştırma sendromu seviyesinde bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuklarına bu istismarı yaşatmalarının ana nedeni partner ilişkisinin sınırlarına çocuğu almaktır. Eşler birbirine sadakatsizlik ettiğinde, yalan söylediğinde ya da anlaşma problemleri yaşandığında bu sorunların hiçbirinin çocuk ile alakalı olmadığı unutulmamalı, partner ve ebeveynlik rolleri ayrı tutulmalıdır.

Sonuç

Gestalt terapi, köklerini birçok ekolden alan ve birçok çalışma alanı olan bir ekoldür. Özellikle çocukluğu çalışırken kendine has "deneme biçimleri" olması, çocukluğa dair anıları ve travmaları çalışırken uygulayıcı için işlevsel bir ekoldür. Çocukluk söz konusu olduğunda ilgili alanyazında görece eni kavramlardan biri üçüncü ebeveyn kavramıdır. Bu derleme çalışmada gestalt terapi ile üçüncü ebeveyn kavramı özellikle çocuğun psikososyal gelişimi bağlamında bütünleştirilmeye çalışılmıştır.

Anne baba arasındaki ilişkinin çocuğa etkileri ve bu etkinin mekanizması Gestalt Terapi bakış açısı ile alındığında holizm, ihtiyaç, temas, kendilik gelişimi, ortak ebeveynlik, yaratıcı uyum kavramları açıklanabileceği görülmektedir. Ayrıca Gestalt Terapi Kuramı'nın büyüme ve gelişme vurgusu onu ebeveyn çocuk ilişkisini ve çocuğun büyüme sürecinde ona

eşlik eden kaynakları açıklamaya oldukça elverişli hale getirmektedir. Çocuğun küçük yaşlarında çevresinden aldığı destek ve eşlik çocuğun kendi varoluşunun onaylandığı hissetmesi ve büyümesi için gerekli olan şeylerin başında gelmektedir (Dalmaz Urfalı, 2017). Ebeveynlerin çok yüksek oranda birincil bakım veren oldukları düşünüldüğünde çocuğun büyüme ve gelişiminin en yakın eşlikçisi ve destekçisi olarak sürece en fazla katkıyı sağladıkları söylenebilir. Bu katkının olumlu ya da olumsuz olması şüphesiz aralarındaki temasın niteliğine ve miktarına bağlıdır. Özetle; anne baba arasındaki ilişkinin gerçek bir ebeveyn gibi çocuğun psikososyal gelişimi üzerinde söz sahibi olduğu çalışmalarla desteklenmektedir (Amato, 1986; Fine, 1997; Flinn & England, 1997; Nomura ve ark., 2002; Goldberg & Carlson, 2014; Brauner-Otto, Axinn & Ghimire, 2020). Anne babanın üçüncü ebeveyni çocuk için en ideal şekle getirmeleri için ihtiyaç, temas ve sınır kavramlarına duyarlı olmaları gerekmektedir. Üçüncü ebeveynin kendi ihtiyaçlarını fark edip bunları doyuma ulaştırdıktan sonra çocuğun ihtiyaçlarına yönelmesi aksi durumdan çok daha fonksiyoneldir (Norton & Norton, 2006). Öncelikle anne baba arasındaki ilişki doyuma ulaştırılır, tutarlı olur ve olumlu özellikleriyle çocuğa temas ederse çocuk bu ilişkiden olumlu etkilenir ve yine sunduğu olumlu tepkilerle bu ilişkiyi besler (Norton & Norton, 2006). Karşılıklılık ilkesine dayalı bu temas aile refahı ve bireylerin kişisel iyi oluşları için oldukça önemli bir adımdır. Ayrıca aile içindeki tüm ikili ve çoklu ilişkilerde sınırlar büyük önem taşımaktadır. Çocuğun belirsiz sınırlar içinde ebeveyn ya da partner ilişkisine dahil edilmesi yaşından çok daha büyük sorumluluk, bilgi ve deneyimlerle yüzleşmesi onu sanıldığı gibi olgunlaştırmaz. Aksine aile içi rol karmaşası yaratır ve çocuğun patolojik eğilimlerini istenmeyen biçimde besleyebilir. Çocuğun müdahalesine tamamen kapalı katı sınırlar da oldukça olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bahsedildiği gibi temas karşılıklıdır ve ebeveyn ilişkisi değişip dönüşebilmek için esneklik gerektirir. Geri bildirim kabul etmeyen ya da değişime açık olamayan üçüncü ebeveyn çocuğa yalnız, baskı altında ve değersiz hissettirebilmekte ve kendilik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Kepner,1987; Kobak ve Sceery, 1988; Levy ve ark. 1998; Akkoyun, 2001).

Bu makalede üçüncü ebeveynin çocuğun gelişiminde özellikle geştalt terapinin kavramlarından temas biçimler, farkındalık, büyüme ve gelişme ve sınırlar konusundaki etkileri ele alınmaya çalışılmıştır. Elbette bu kavramlar geştalt terapinin tüm kavramları değildir ve bu bağlamda, bu konuda çalışacak araştırmacıların anne ve baba arasındaki ilişkinin çocuğun psikososyal gelişimine etkilerini çeşitli değişkenler bakımından değerlendirmeleri önerilebilir. Bu ilişkinin çocuğa etkileri konusunda benlik saygısı, şiddet eğilimi, bağlanma, temas biçimleri, ebeveyn çocuk ilişkisi gibi değişkenlerle çalışılmasının hem ilişkinin önemini vurgulamak hem de literatürdeki boşluğu doldurmak adına son derece yararlı olacağı öngörülmektedir. Konu üzerinde ampirik çalışmalar yürütülmesi, ebeveyn ilişkisini güçlendirici programlar geliştirilmesi hem literatürün güçlenmesi hem de toplumsal fayda açısından değerli ve gerekli girişimler olarak görülmeli, araştırmacılar ve kurumlar tarafından desteklenmelidir. Ayrıca partner ilişkisinin üçüncü ebeveyn üzerindeki etkileri de çalışılmaya uygun görülen önemli bir konudur.

Kaynakça

- Akbaş, B. Ç. ve Sezgin, N. (2020). Beliren yetişkinlik döneminde bağlanma stilleri ile psikososyal olgunluk arasındaki ilişkide anne-baba tutumlarının aracı rolü. *Nesne*, 8(16), 112-125. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-16-08>
- Akkoyun F. (2001). *Gestalt terapi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Alkış, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adnan Menderes Üniversitesi.
- Amato, P. R. (1986). Marital conflict, the parent-child relationship and child self-esteem. *Family Relations*, 35(3), 403. <https://doi.org/10.2307/584368>
- Atılgan, S. (2020). *Gestalt Terapi Yaklaşımı*. M.Eskin, Ç.Günseli Dereboy ve N. Karancı (Eds) içinde Klinik Psikoloji: Bilim ve Uygulama, (1. Baskı s.451-473), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bartholomew, K., Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226 – 244.
- Brauner-Otto, S., R., Axinn, W., G. & Ghimire, D., J. (2020). Parents' marital quality and children's transition to adulthood. *Demography*, 57(1). 195-220.
- Ciccarelli, S., K. & White, J., N. (2016). *Psikoloji bir keşif gezintisi*. (D. N. Şahin, Ed.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Clarkson, P. (1996). *Gestalt counselling in action*. Sage Publications.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.) Mentis.
- Dalmaz Urfalı, A. (2017). Nörobiyolojik çalışmalar gestalt terapi yaklaşımının kendiliğe bakış açısını ve terapi uygulamalarını nasıl desteklemektedir? *Gestalt Terapi Dergisi*, 2(2). 7-33.
- Daş, C. (2020). *Gestalt terapi bütünleşmek ve büyümek*. Altınordu Yayınları.
- Davis, E., P., Sandman, C., A. (2010). The timing of prenatal exposure to maternal cortisol and psychosocial stress is associated with human infant cognitive development. *Child Development*, 81(1),131-48. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01385.x>.
- Demir, R., & Taşpınar, A. (2019). Gebelikte akılcı ilaç kullanımı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 28(3), 193-200. <https://doi.org/10.17827/aktd.426788>
- Dereli, E., Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Psikososyal Gelişimlerini Yordaması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227–258. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.9>
- Diehl, M., Elnick, A. B., Bourbeau, L. S. & Labouvie-Vief, G. (1998). Adult attachment styles: Their relation to family context and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1656 –1669. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1656>

- Doğan Laçın, B. G. (2022). Geştalt terapi yaklaşımına göre “kendilik”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 173-180.
- Edhborg, M., Lundh, W., Seimyr, L., & Widström, AM (2003). Anne depresif duygudurum bağlamında ebeveyn-çocuk ilişkisi. *Kadın Ruh Sağlığı Arşivleri*, 6 (3), 211-216.
- Fine, M. A. (1997). Helping children cope with marital conflict, divorce, and remarriage. *In Session: Psychotherapy in Practice*, 3(1), 55–67. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1520-6572\(199721\)3:1<55::aid-sess5>3.0.co;2-7](https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6572(199721)3:1<55::aid-sess5>3.0.co;2-7)
- Flinn, M. V., England, B. G. (1997). Social economics of childhood glucocorticoid stress response and health. *American Journal of Physical Anthropology*, 102(1), 33–53.
- Goldberg, J. S., & Carlson, M. J. (2014). Parents’ relationship quality and children’s behavior in stable married and cohabiting families. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 762–777. <https://doi.org/10.1111/jomf.12120>
- Gökdemir Aktaş, C. (2002). *Gestalt temas biçimleri ölçeği yeniden düzenlenmiş formun Türk örnekleminde faktör yapısı geçerliği ve güvenilirliği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Gör, N., Yiğit, İ., Kömürcü, B. ve Şenkal Ertürk, İ. (2017). Geçmişin mirası ve geleceğin haritası: Erken dönem uyumsuz şemalar. *Nesne*, 5(10), 197-217. <https://doi.org/10.7816/nesne-05-10-01>
- Güler, G. (2017). Ebeveyn yabancılaştırma sendromu ve boşanma. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 3(3), 225-228.
- Günaydın, S., Dişsiz, M. ve Yıldırım, D. (2018). Gebelikte sigara kullanımının yenidoğan sağlığı ve plasenta ağırlığı üzerine etkilerinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5 (1), 31-38. <https://doi.org/10.17681/hsp.345873>
- Güven, E. (2013). *Çocuğun davranış sorunları ile algıladığı anne baba çatışması arasındaki ilişkiler: duygu sosyalleştirmenin aracı rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi
- Halford, W. K., Rhoades, G., & Morris, M. (2018). Effects of the parents’ relationship on children. *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan*, 97–120. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_5
- Hinnen, C., Sanderman, R. & Sprangers, M. A. G. (2009). Adult attachment as mediator between recollections of childhood and satisfaction with life. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16, 10-21. <https://doi.org/10.1002/cpp.600>
- Kaplan, Y., Ak, T. (2018) Ergenlerde psikolojik belirtiler ve problem davranışlarda anne baba tutumlarının rolü. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(2). 154-171.
- Kaya, Y., Öz, F.(2020). Ergenlerin benlik algısı üzerinde algılanan ebeveyn tutumlarının ve bağlanma stillerinin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(2). 106-114. <https://doi.org/10.14744/phd.2020.74429>

- Kepner, J. I. (1987). *Body process*. Josey-Bass
- Kobak, R. R. ve Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135 – 146.
- Korb, M. P., Gorrell, J. ve Van De Riet, V. (1989). *Gestalt therapy: Practice and theory*. Ally and Bacon.
- Kök, E. E., Ünal, F. (2018). Ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1437-1446.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.1967>
- Kunter, Z. Gestalt terapisi (1995). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 189-197.
- Levy, K. N., Blatt, S. J. ve Shaver, P. R. (1998). Attachment styles and parental representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 407 – 419.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.407>
- Merenda, A. (2015). Taking a triangular perspective: coparenting and Gestalt therapy. *British Gestalt Journal*, 24(1). 54-59.
- Murdock, N., L. (2018). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları olgu sunumu yaklaşımıyla* (F. Akkoyun, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nelson-Jones, R. (2000). *Six key approaches to counselling and therapy*. Sage Publications Ltd.
- Nomura, Y., Wickramaratne, P. J., Warner, V., Mufson, L., & Weissman, M. M. (2002). Family discord, parental depression, and psychopathology in offspring: ten-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(4), 402–409. <https://doi.org/10.1097/00004583-200204000-00012>
- Norton, C., & Norton, B. (2006). *Experiential play therapy*. (C. Scheafer & H. Kuidsson, Eds.), Contemporary play therapy (pp. 28–54). Gilford Publishing.
- Öksüz, E. (2019). *Çukurova üniversitesi çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalında değerlendirilen olgular ışığında ebeveyne yabancılaştırma sendromu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Öngider N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 5(4): 420-440. <https://doi.org/10.5455/cap.20130527>
- Peker, A., Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 210-224. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.338252>
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye giriş*. (T. Geniş, Çev.) Kaknüs Yayınları.
- Sayıl, M., Kındap-Tepe, Y. ve Kumru, A. (2019). Ebeveyn çatışması ve ergenin uyum sorunları arasındaki ilişkiler: Anne babanın kontrol uygulamalarının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(83), 90-93. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320180618m000005>
- Sharma, G., Pandey, N. (2015). Parenting styles and its effect on self-esteem of adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 28-39.
<https://doi.org/10.25215/0301.114>

- Steinberg, L. (2002). Clinical adolescent psychology: What it is, and what it needs to be. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 124–128. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.70.1.124>
- Sümer, N. Ve Güngör, D. (1999b). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirilmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43), 72 – 106.
- Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The Association Between Coparenting and Child Adjustment: A Meta-Analysis. *Parenting*, 10(4), 286–307. <https://doi.org/10.1080/15295192.2010.492040>
- Videon, T. M. (2005). *Parent-child relations and children's psychological well-being*. *Journal of Family Issues*, 26(1), 55–78. <https://doi.org/10.1177/0192513x04270262>
- Wheeler, G. (1997). *Self and Shame: A Gestalt approach to contact and resistance*. The Gestalt Institute of Cleveland Press.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.



Derleme • Review

Eş Zamanlı Metne Dayalı Çevrim İçi Psikolojik Danışmada Terapötik İlişki

The Therapeutic Relationship in Synchronous Text-Based Online Counseling

Çiğdem GÜLDEN^a

^a Bilim Uzmanı, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4415-0716

cigdemgulden@hotmail.com

Kenan POLAT^{1b}

^b Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Sivas, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5903-2005

knpnlt06@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Terapötik ilişki
- 2..Çevrim içi psikolojik danışma
- 3.Metne dayalı çevrim içi psikolojik danışma
- 4.Eş zamanlı çevrim içi psikolojik danışma

Keywords:

- 1.Therapeutic relationship
- 2.Online counseling
- 3.Text-based online counseling
- 4.Synchronous online counseling

Geliş Tarihi:

14.10.2022

Kabul Tarihi:

18.11.2022

Yayın Tarihi:

29.12.2022

Öz

Bilgi teknolojisinin hızla ilerlemesi ve bu teknolojinin hayatımızın her alanına yansımış olması, psikolojik danışma alanını da etkilemiştir. Bilgi teknolojilerinin sunduğu bilgisayar temelli yeni psikolojik danışma uygulama imkânlarıyla danışman ve danışanların fiziksel olarak bir araya gelmeden etkileşim kurmaları olanaklı hale gelmiştir. Son yıllarda özellikle de neredeyse tüm dünyayı etkileyen pandemi süreciyle birlikte çevrim içi psikolojik danışma hizmetinin pek çok biçimde sunulması önemli ölçüde artmıştır. Psikolojik danışmanlığın bu yeni biçimleri beraberinde soru işaretlerini de getirmiştir. Araştırma bulguları, psikolojik danışmanların terapötik bir ilişkinin çevrim içi ortamda başarılı bir şekilde oluşturulup oluşturulamayacağı konusunda endişeleri olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ile çevrim içi danışma biçimlerinden biri olan eş zamanlı metne dayalı psikolojik danışmada danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişkiyi değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmada eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışma sürecindeki danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişki; sözel olmayan ipuçlarının olmaması, yazılı iletişim, anonimlik, gizlilik ve güven, ulaşım kolaylığı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Bu değerlendirme sonucunda yazarlar tarafından yapılan tartışmaya yer verilmiş ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

The rapid progress of information technology and the reflection of this technology in every area of our lives have also affected the field of psychological counseling. With the new computer-based psychological counseling application opportunities offered by information technologies, it has become possible for counselors and clients to interact without coming together physically. In recent years, especially with the pandemic process affecting almost the whole world, the provision of online psychological counseling in many forms has increased significantly. These new forms of psychological counseling have brought question marks. Research findings show that counselors have concerns about whether a therapeutic relationship can be successfully created in an online environment. This study aims to evaluate the therapeutic relationship between counselor and client in synchronous text-based counseling, which is one of the online counseling forms. In this context, the therapeutic relationship between the client and the counselor in synchronous text-based online counseling process have been discussed in terms of the variables, lack of non-verbal clues, written communication, anonymity, confidentiality and trust, and ease of access. As a result of this evaluation, a discussion has been presented by the authors and suggestions have been presented for the researchers.

Atf: Gülден, Ç. ve Polat, K. (2022). Eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişki. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 301-321.

Citation: Gülден, Ç. & Polat, K. (2022). The therapeutic relationship in synchronous text-based online counseling. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 301-321.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Çevrim içi psikolojik danışma, internet ortamında profesyonel bir danışman tarafından terapötik müdahalelerin iletilmesi olarak tanımlanmaktadır (Lau ve diğerleri, 2013). Çevrim içi psikolojik danışma, zaman ve mekân kısıtlamasını kaldırarak; internet bağlantısı olan herhangi bir aygıt yoluyla dünyanın dört bir yanındaki insanların aralarındaki mesafe fark etmeksizin psikolojik danışma hizmeti almasına fırsat sunmaktadır. Çevrim içi danışma e-terapi, e-danışma, siber terapi, tele-danışma gibi isimlerle de anılmaktadır (Elleven & Allen, 2004).

Çevrim içi danışmanlık iki temel formdadır. Bunlar eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan formlardır. Eş zamanlı olan formlar anlık ve gönderilen mesajlar gerçek zamanlı iken; eş zamanlı olmayan formlar ise gecikmelidir (Amos ve diğerleri, 2020). İnternet aracılığıyla eş zamanlı iletişimi sağlayan birkaç yöntem bulunmaktadır. Gerçek zamanlı sohbet uygulamasında, danışan ve danışman sohbet odası ya da belirli bir yazılım aracılığıyla metne dayalı olarak sohbet etmektedir. İnternet üzerinden telefonla görüşme türü mikrofon ve hoparlör kullanarak sohbet etme imkânı sunarken; video-konferans yöntemi her iki tarafın da bilgisayarına yüklenmiş olan video donatısıyla gerçek zamanlı etkileşim imkânı sunmaktadır (Barak, 1999). Eş zamanlı olmayan çevrim içi danışma formu olan e-postaya dayalı danışma ise gerçek zamanlı olmayıp farklı yerlerden ve farklı zamanlarda iletişim olanağı sağlamaktadır.

Çevrim içi danışmanın eş zamanlı sohbet formu, eş zamanlı olmayan e-posta formuyla mesaj gönderme ve alma bakımından benzerlik göstermektedir. Aralarındaki fark, eş zamanlı sohbette, alıcının çevrim içi olması ve mesaj ekranda görüldüğü anda mesajı okuyabilmesidir. Mesaj görülünce cevap yazılmakta ve hemen gönderilmektedir. Her iki tarafın da içinde bulunduğu gerçek zamanda gerçekleştiği için eş zamanlıdır (Mallen, Vogel & Rochlen, 2005). En popüler çevrim içi danışma yöntemlerinden biri olan çevrim içi eş zamanlı sohbet danışmanlığı, bir ruh sağlığı uzmanı tarafından bire bir sağlanan gerçek zamanlı, metin tabanlı destek ile karakterize edilebilmektedir (Dowling & Rickwood, 2013). Eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışma örneği için Mallen, Vogel ve Rochlen (2005) ile Nagel ve Anthony'nin (2011) çalışmaları incelenebilir.

Yüz yüze psikolojik danışma ile çevrim içi psikolojik danışma arasındaki temel fark, yüz yüze danışmada danışan ve danışmanın fiziksel olarak aynı yerde ve aynı zamanda bulunarak sürece dahil olmaları iken; çevrim içi danışmada e-posta, sohbet ve video konferans gibi uzak iletişim teknolojileri aracılığıyla farklı mekanlarda bulunarak sürece dahil olmalarıdır (Mallen & Vogel, 2005). Şüphesiz, psikolojik danışma sürecinin çevrim içi ortama yansımalarının beraberinde getirdiği pek çok soru işareti de bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi de danışma sürecinin olmazsa olmazı olan terapötik ilişkinin çevrim içi danışmada kurulup kurulamayacağıdır.

Hackney ve Cormier (2005) terapötik ilişkiyi danışanla danışman arasındaki etkileşim sonucunda meydana gelen psikolojik ortam olarak tanımlamaktadır. Terapötik ilişki, belirli

bir amacı ve zaman sınırı olması açısından diğer etkileşimlerden farklıdır. İlişki, çözüm arama amaçlıdır ve daha önceden belirlenen zaman geldiğinde sona ermektedir. Diğer etkili insan ilişkilerinde bulunan pek çok özelliğin yanı sıra, terapötik ilişkinin ayırt edici özellikleri bulunmaktadır (Kottler & Brown, 2000). Bu ilişkiyi diğerlerinden ayıran nokta bu ilişkilerde ortak bir amacın olmasıdır. Psikolojik danışma alan yazınında, danışman ile danışan arasındaki bu ilişkiye terapötik iş birliği ya da çalışma birliği adı da verilmektedir (Hackney & Cormier, 2005).

Yüzlerce danışma ve psikoterapi yaklaşımı bulunmaktadır ancak hepsinin birleştiği nokta danışman ve danışan arasındaki ilişkidir (Hanley, 2009). Etkili psikoterapi yaklaşımlarının açıklamaları, her zaman terapötik iş birliğinin dikkate alınmasını içermektedir (Ackerman ve diğerleri, 2001). Danışmada başarılı sonuçlar elde etmenin en önemli yordayıcılarından biri olduğu için terapötik iş birliğinin niteliği önemlidir (Askjer & Mathiasen, 2021; Glueck, 2013; Hanley, 2009; Lambert & Barley, 2001; Richards, 2009). Yüz yüze danışmada olduğu gibi, çevrim içi psikolojik danışmada da terapötik ilişki kurulmadığında sürecin etkili olması çoğu danışan için mümkün değildir (Mallen, Vogel, Rochlen & Day, 2005).

Çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişkinin kurulup kurulamayacağı bazı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Cook ve Doyle (2002) danışanların çevrim içi metne dayalı danışmayla, yüz yüze danışmada kurdukları terapötik ilişkiyle aynı düzeyde ilişki kurduklarını tespit ederken; Prado ve Meyer (2006) danışmanların eş zamanlı olmayan e-posta yoluyla danışanlarıyla sağlam bir terapötik ilişki kurabildiklerini tespit etmiştir. Cohen ve Kerr (1998) çevrim içi danışmada danışanların danışmanın yetkinliği, çekiciliği ve güvenilirliğine ilişkin yüz yüze danışmadakine benzer oranda puan verdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca, çevrim içi danışmada danışanlardan danışma oturumlarının derinliği, akıcılığı, olumluluğunu değerlendirmeleri istendiğinde danışanlar, bu özelliklerin yüz yüze danışmaya kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Zeren (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada psikolojik danışmanların, çevrim içi psikolojik danışma sürecinde danışanları ile amaçları belirleme, amaçlara ulaşmaya çalışma ve danışanların sorunlarının çözümünde büyük oranda iş birliği sağladıkları ve çevrim içi danışmada danışanları ile aralarında kişisel bir bağ oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Terapistlerin çevrim içi terapötik iş birliğine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı başka bir çalışmada ise terapötik ilişkiye duyulan güvenin çevrim içi ve yüz yüze danışmada benzer şekilde olduğu görülmüştür (Fletcher-Tomenious & Vossler, 2009).

Anthony (2000) metne dayalı çevrim içi danışmanlık yoluyla terapötik bir ilişkinin mümkün olup olmadığını araştırdığı nitel çalışmasında terapötik ilişkiyi kurmanın mümkün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Richard ve Viganó (2013) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında çevrim içi danışmanlığın yüz yüze danışmanlıkla benzer bir etkiye sahip olabileceği tespit edilirken; benzer şekilde Jeken (2020) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında ise internet tabanlı müdahalelerde metne dayalı iletişimle danışman ve danışan arasında çalışma iş birliğinin kurulduğu tespit edilmiştir.

Görüldüğü üzere, çevrim içi danışma sürecinde danışman ve danışan arasında terapötik ilişkinin kurulabildiğini gösteren çalışmalar mevcutken; bazı araştırmacıların ise çevrim içi olarak terapötik ilişki kurma konusunda kaygıları bulunmaktadır (Lebow, 1998; Mallen, Vogel, Rochlen & Day, 2005; Robson & Robson, 1998).

Bu makalenin amacı hem danışan hem danışman açısından, eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişkiyi değerlendirmektir. Alan yazında çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlansa da çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişkiyi yalnızca eş zamanlı metne dayalı psikolojik danışma bağlamında ele alan bir derleme çalışmasına rastlanmamaktadır. Çalışmada, eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışma sürecindeki danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişki; sözel olmayan ipuçlarının olmaması, yazılı iletişim, anonimlik, gizlilik ve güven, ulaşım kolaylığı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Bu çalışmayla birlikte, psikolojik danışmanların eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmadaki danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişkinin sınırlılık ve güçlü yanlarına ilişkin genel bir bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir. Buna ek olarak çalışmada, çevrim içi psikolojik danışmanın metne dayalı olmasından kaynaklı sınırlılıkları gidermede kullanılması önerilen çeşitli tekniklere yer verilerek, psikolojik danışmanların eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmaya ilişkin olası ön yargılarının nispeten giderilebilmesi amaçlanmaktadır.

Sözel Olmayan İpuçlarının Olmaması

Danışma hizmeti internet üzerinden metne dayalı olarak sunulduğunda, danışman ve danışan arasındaki ilişkide farklılıklar ortaya çıkmaktadır. En belirgin farklılık ise iletişimin metne dayalı olmasından dolayı sözel olmayan ipuçlarının olmamasıdır (Baker & Ray, 2011). İletişimin niteliğini ve danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişkinin gücünü olumsuz olarak etkileyebilecek olan sözel olmayan ipuçlarının olmaması, yaygın olarak çevrim içi danışmanın zayıf yanı olarak belirtilmektedir (Agosta, 2020; Brown, 2012; Cook & Doyne, 2002; Mallen, Vogel & Rochlen, 2005). Bu durumun yüz yüze danışmada kullanılan teknikleri olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilirken; bazı araştırmacılar tarafından ise bu eksikliklerin metne dayalı iletişimin avantajlı özellikleriyle telafi edilebileceği öne sürülmektedir (Baker & Ray, 2011; Nagel & Anthony, 2011).

İletişim esnasında karşı tarafın beden duruşu ya da gözlerindeki ilgiye bakılarak, iletişimde olduğu kişiyi dinleyip dinlemediğinin anlaşılabilirliği gibi; yine sözel olmayan davranışlar aracılığıyla karşı tarafa dinlenildiğinin izlenimi de verilebilir. Sözel olmayan davranışlar, sözcüklerin ötesinde ekstra bir iletişim sağlamaktadır. Young (2005) iletişimin %80'inin sözel olmayan düzeyde gerçekleştirildiğini öne sürerken; McKay ve diğerleri (1983) bir mesajın %93'ünün sözsüz olarak iletildiğini öne sürmektedir. Nefes alma, burun çekme, mide guruldama gibi seslerin insanlığın gerçek varlığının sesleri olduğunu, kendi içlerinde doğrudan terapötik olup olmadıklarının tartışılabilir olduğunu ancak empatik ilişkinin oluştuğu yapı ve çerçevenin birer parçası olduklarını ifade etmektedir (Agosta, 2020).

Çevrim içi danışmada sözel ve sözel olmayan ipuçlarının olmaması hem danışanın hem danışmanın bakış açısını etkilediğinden, danışma sürecini de önemli bir biçimde etkilemekte ve bu bağlamda danışmanın danışanına ilişkin gözlemleri sınırlı hale gelmektedir. Belki danışan, danışman karşısında ağlamaklı, kırmızı gözlerle beklemekte ancak danışman bunları görememektedir. Danışanlarının beden dilini okuyamamaları ya da danışanlar tarafından mesajlarının nasıl algılandığını görememeleri, danışmanlar için kaygı yaratabilmektedir. Diğer taraftan, bir danışan, mutlu olduğuna ilişkin şeyler yazarken aynı zamanda ağlıyor olabilir ya da çok çaresiz mesajlar yazarken gülüyor olabilir. Duygu, düşünce ve davranıştaki bu tutarsızlıklar danışmanlar için önemli ipuçlarıdır (Lau & diğerleri, 2013).

Yüz yüze danışmada çoğu terapist danışanların ne hissettiklerini veya düşündüklerini keşfetmek için büyük ölçüde sözel olmayan ipuçlarına güvenmektedir (Maples & Han, 2008). Psikolojik danışman adaylarıyla yapılan bir çalışmada, danışmanlar çevrim içi danışmada sözel olmayan ipuçlarının olmaması nedeniyle birbirlerini anlamakta güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir (Zeren, 2017). Sözel olmayan ipuçlarının olmaması, yanlış iletişim olasılığını artırabilmektedir (Rochlen ve diğerleri, 2004). Yanlış anlaşılmalara, danışmanların bunun neden olduğunu anlama fırsatı bile olmadan, danışanların danışmayı bırakmasıyla sonuçlanabilmektedir (Hunt, 2002). Danışanlarının ses tonu, beden dili, göz teması olmadan danışma yapan danışmanlar, gözlerinde danışanlarını canlandırmaya çalışarak sorunu gidermeye çalışsalar da sözel olmayan ipuçlarının olmamasının, kontrol kaybı algısı yarattığını ifade etmişlerdir (Haberstroh ve diğerleri, 2011). Yetişkinlerle yapılan çevrim içi danışma oturumlarını inceleyen bir çalışmada ise, sözel olmayan ipuçları olmadığı için, danışmanların danışan ve danışman arasında uyum oluşturmaktansa; danışma sürecinin görevlerini yerine getirmeye odaklandıklarını göstermiştir (William ve diğerleri, 2009). Bu da danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişkiye gereken önem verilmediğinden danışma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Sözel olmayan ipuçlarının olmamasından kaynaklı olası problemlerden biri de ortak kalıp yargıların kullanımınıdır. Mallen ve Vogel (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, eğitim alan terapistlerin kadın danışanlardan daha memnun oldukları, erkek danışanları ise daha muhalif ve kibirli olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Sözel olmayan ipuçları olmadığından danışmanlar, boşlukları kalıp yargılarla ya da idealleştirilmiş çevrim içi danışan versiyonlarıyla doldurabilmektedirler (Mallen, Vogel, Rochlen & Day, 2005).

Çevrim içi danışmada sözel olmayan ipuçlarının olmaması, danışmanı kültürü hakkında neredeyse hiçbir şey bilmediği danışanlarla karşı karşıya da bırakabilmektedir. Danışanı anlamak için inancı, ihtiyaçları ve sosyal çevresini de bilmek önemli olduğundan; hangi kültürden olduğunu bilmemek danışma süreci açısından önemli bir sınırlılık olabilmekte (Skinner & Latchford, 2001); bu durum da danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişkiyi olumsuz etkileyebilmektedir. Diğer taraftan, danışmanın da danışanın da farklı kültürlerden olan insanlara yönelik kalıp yargıları olabilir. Metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmada, sözel olmayan ipuçlarının olmamasıyla her iki tarafın da yargıları

kültürel faktörler tarafından daha az etkilenmekte; bir dereceye kadar kültürel körlüğe neden olmakta ve insanları kalıplaşmış düşüncelere göre yargılama sorununun çözülmesini kısmen de olsa sağlamaktadır (Skinner & Latchford, 2001). Kalıp yargılar kısmen de olsa devre dışı kaldığında, danışan ve danışman arasında terapötik ilişkinin kurulmasının daha kolay olması da muhtemel olacaktır.

Yazılı İletişim

Çevrim içi danışmanın yazılı boyutu başlı başına terapötik olabilmektedir (Kilroe, 2010; Singh, 2012). Bazı bireyler, kendilerini yazılı dille daha iyi ifade ettiklerinden; yüz yüze etkileşimden, metne dayalı iletişimi tercih etmektedirler (Fang ve diğerleri, 2018; Kilroe, 2010). Danışanların sorunlarını yazılı olarak ifade etmeleri dolaylı olarak danışan açısından daha yansıtıcı bir durum yaratabilmektedir (Rochlen ve diğerleri, 2004). Metne dayalı iletişim, danışanlara ne hissettiklerini keşfetmeleri noktasında yardımcı olabilmektedir (Wright, 2002). Bunun yanı sıra yazmak, söylemek istedikleri her şeyi söylemelerine izin vererek bireylerin üzerindeki duygusal yükü de azaltabilir (Yager, 2001). Duyguları yazılı olarak ifade etme son derece katartik olabilmektedir (Fang ve diğerleri, 2018). Yazılı iletişim, danışanlara söylediklerini düşünmelerine, yanlış anlaşılma endişesi olmadan söylediklerini gözden geçirmelerine fırsat vermektedir. Bunlar, danışman açısından da geçerlidir (Baker & Ray, 2011). Ayrıca, metne dayalı iletişimde soru sormak ve cevap vermek için ayrılan süre yanlış anlaşılma ihtimalini azalttığı için daha yüksek kalitede iletişim ortaya çıkabilmektedir (Bischoff, 2004). Çevrim içi danışma, kendilerini nasıl ifade edecekleri ve ne oranda açacakları konusunda kontrol sahibi olmak isteyen danışanların bu isteklerini gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Mallen & Vogel, 2005; Wright, 2002). Metne dayalı iletişim danışanlara, kendilerini en rahat hissettikleri hızda ilerlemeleri konusunda yüksek düzeyde serbestlik tanımaktadır. Bu durum ise danışanın, terapötik ilişkide daha fazla kontrol sahibi olmasını sağlamaktadır (Wright, 2002). Danışanlar söylemek istediklerini söyleyebildikleri ve temas kurabildikleri için, çevrim içi danışmanlık potansiyel olarak bireylerin terapötik ilişkideki özerkliğini de artırabilmekte; bu nedenle danışan ve terapist arasındaki güç farkını azaltabilmektedir (Yager, 2001).

Danışma sürecinde sözel olmayan ipuçlarının olması danışma sürecine pek çok açıdan katkı sağlasa da sözel olmayan ipuçları, karışıktır ve sıklıkla yanlış anlaşılmaya açıktır. Hem danışmanın hem danışanın sözel olmayan mesajlarının farkında olması, son derece önemli olduğundan (Young & Witmer, 1992) metne dayalı iletişim, her ikisini de bu kaygıdan kurtarabilmektedir. Kaşları çatılmış bir yüz görmek, sallanan bir baş görmek ya da sıkılmış bir yüz ifadesi ve başka onaylanmama ya da farklılık işaretleri, insanların kendilerini açmalarını engelleyebilmektedir (Suler, 2004). Caspar ve Berger (2005) sözel olmayan ipuçlarının olmamasının danışmanı danışana olumlu kişisel izlenim verme görevinden kurtardığı için avantaj olabileceğini, kendine güveni olmayan danışmanların, bu baskıdan dolayı rahatlamış hissedebilirken; narsistik danışmanlar buna harcadıkları enerjilerini saklayabileceklerini ve başka görevler için kullanabileceklerini ifade etmektedir.

Metne dayalı iletişim, sözel olmayan ipuçlarının olmaması sebebiyle, sözel olan iletişime göre daha kırıncı olabilmektedir. Bazı sözcükler kulağa beklenenden daha sert gelebilir ya da algılanabilir (Hunt, 2002; Suler, 2000). Bunun nedeni, yazılan metnin destekleyici ve empatik ton eksikliği ile daha resmi hissedilmesi veya görünmesidir (Suler, 2000). Sözel ve sözel olmayan ipuçlarının olmaması, danışmanın kendini danışana sunma biçimini etkilediğinden danışma sürecini olumsuz olarak etkileyebilir. Danışman tarafından gösterilen ilgi ve alaka çevrim içi danışmada yoktur (Pelling, 2009). Karşı taraftakinin söylemeye çalıştığı şeye ilişkin doğru bir algının yokluğunda, insanlar kendi beklentilerini ve endişelerini diğerine yansıtma eğilimindedir (Suler, 2011).

Çevrim içi danışma, metne dayalı iletişim gerektirdiğinden ve yazmak konuşmaktan daha yavaş olduğundan hem danışmanın hem de danışanın birbirlerine cevap vermeleri yüz yüze danışmaya göre daha fazla zaman gerektirmektedir. Dolayısıyla, bir oturumda daha az bilgi iletebilmekte; sonuç olarak da danışman için hem danışanın duygularını resmetmek hem de problemi iyi anlayabilmek için yeterli bilgiyi toplamak zor olabilmektedir (Mallen ve diğerleri, 2011; Trepal ve diğerleri, 2007). Bununla birlikte, zaman gecikmesi, kendi kendini sorgulamaya veya kendinden şüphe duymaya ve ayrıca danışanın hayal kırıklığına uğramasına neden olabilecek belirsizliğe yol açabilir (Maples & Han, 2008). Diğer taraftan; yüz yüze danışmada sözcükler sözlü olduğunda, bazen konuşulanlar danışan ya da danışmanın dikkatinden kaçabilmekte, unutulup gitmekte ya da önemsenmediği de olabilmektedir. Ancak çevrim içi danışmada sözcükler siyah ve beyaz semboller olarak ekrandadırlar ve gözden kaçırılmaları mümkün değildir (Nagel & Anthony, 2011). Çevrim içi danışmada, oturumlarda konuşulan her şeyin kaydı hem danışanın hem danışmanın incelemeleri ve daha detaylı olarak düşünebilmeleri için mevcuttur (Mallen & Vogel, 2005; Mallen, Vogel & Rochlen, 2005; Murphy & Mitchell, 1998). Bütün oturumların kayıtlarını saklanabilir ve daha önceki oturumlar hakkında konuşulabilir (Barak, 1999). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada pek çok danışan, sonraki oturumlarda veya danışma süreci bittikten sonra danışma sürecinde yazılanları okuyabilmenin çevrim içi metne dayalı psikolojik danışmanın olumlu bir yanı olduğunu ifade etmiştir (Fang ve diğerleri, 2018). Danışma sürecinde konuşulanların somut bir kaydının olması hem psikolojik danışmanın danışanın ilerlemesini hem de danışanın kendi ilerlemesini gözlemlemesine yardımcı olabilmektedir.

Anonimlik

Çevrim içi dünya kişinin anonimlik duygusunu artırabilmektedir (Agosta, 2020). Bireylerin yüz yüze danışmanlık yerine çevrim içi danışmanlığı tercih etmelerinin nedenleri arasında anonimlik sayılabilir (Schultze, 2006). Schultze (2006), insanların tanıdık olmayan bir ofiste bir yabancıyla oturmak yerine, evlerinin mahremiyetinde bilgisayarlarının başında oturduklarında bir aşinalık, barınak ve görünmezlik durumu yaşayabileceklerini ve bilindik bir ortamda olmanın, bireyin mahremiyetini koruyan zihinsel bir durumu temsil eden güçlü bir öznel korunma hissini sürdürmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Navarro ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların çoğu çevrim içi danışmanlığı

tercih etme nedeni olarak anonimliği belirtirken; benzer şekilde, Fang ve diğeri (2017) tarafından yapılan çalışmada gizlilik ve anonimlik, üniversite öğrencileri tarafından çevrim içi danışmanlığı tercih etmenin önemli bir nedeni olarak belirtilmiştir. Dwyer ve diğeri (2021) yaptıkları meta analiz çalışmasında, depresyonlu hastaların çevrim içi iletişimde ve duygularını metinde ifade etme konusunda rahat olduklarında, çevrim içi bir terapötik ilişkinin anonimliğinin çekici olabileceği ve bu bağlamda, çevrim içi terapinin yüz yüze hizmetlere tercih edilebilir bir alternatif olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Suler (2004) insanların, çevrim içi eylemlerini kendi yaşam biçimi ve kimliklerinden ayırma fırsatına sahip olduklarında, kendilerini açmada daha az savunmasız olduklarını, gevşediklerini, daha az ihtiyatlı hissettiklerini ve kendilerini daha çok açtıklarını açıklayan bir kavram olan disinhibisyon etkisinden (disinhibition effect) bahsetmektedir. Çevrim içi ortamda insanlar birbirini tanımadıkları gibi görememektedir de. Görünmezlik insanlara normalde gitmeyecekleri yerlere gitme, yapmayacakları şeyleri yapma cesareti vermektedir. Suler (2004) bu gücün bilinmezlikle iç içe geçmiş gibi görünse de aralarında önemli farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Çevrim içi ortamda, insanlar birbirlerinin kimliği ya da yaşamlarına ilişkin birçok şey bilmesine karşın, birbirlerini duyamamakta ve görememektedir. Birinin kimliği bilirse de fiziksel olarak görünmüyor olmak, disinhibisyon etkisini artırmaktadır. İnsanların bir mesajı yazarken nasıl göründükleri ya da nasıl duyduklarına ilişkin herhangi bir endişe duymalarına gerek yoktur. Aynı durum, karşı taraf için de geçerlidir. Gündelik ilişkilerde bile insanlar bazen kişisel ya da duygusal şeyleri tartışırken gözlerini kaçırabilmektedir. Çevrim içi ortamda, göz temasının olmaması ve insanların birbirlerinin yüzünü görmüyor olması, utançlıklarından kurtulmalarına yardımcı olmaktadır (Suler, 2004).

Bunlara ek olarak, psikolojik danışma hizmeti almanın utanılacak bir şeymiş gibi algılandığı toplumlarda çevrim içi psikolojik danışma, bu hizmetten yararlanmak için iyi bir fırsat olabilmektedir. İnsanlar gerçek bir danışma merkezine gitmekten kaçınabilmekte ve sanal olarak hizmet almak isteyebilmektedir. Görünmez bir danışan olmak, bireylerin ruh sağlığı hizmetleri aramayla ilgili damgalanmayı azaltmalarına veya ortadan kaldırmalarına yardımcı olabilmektedir (Suler, 2000). Benzer şekilde, cinsiyet ya da ırksal durumuna dayalı ayrımcılıktan korkan bireyler danışma hizmeti alırken, bu bilgiyi gizli tutmak isteyebilmektedir (Pelling, 2009). Malezyalı üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin çevrim içi danışmayı yüz yüze danışmaya göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür (Wong ve diğeri, 2018). Yaş, cinsiyet ve etnik köken gibi belirli sosyal belirteçler ortadan kaldırıldığında bireylerin kendileriyle ilgili bilgileri açıklamaları daha kolay olabilmektedir (Tate & Zabinski, 2004). Kırsal ve uzak bölgelerde yaşayan insanların kendilerini damgalamaları ve yardım aramayı bir zayıflık işareti olarak görmeleri nedeniyle yardım arama olasılıkları daha düşüktür (Dwyer ve diğeri, 2021). Çevrim içi danışma, yüz yüze danışmanlığı utanç verici bir deneyim olarak görebilecek birçok farklı grup için faydalı olabilir (Singh, 2012). Örneğin, lezbiyen ve gey gibi bazı gruplar ve cinsel istismara uğramış olanlar ve cinselliğe ilişkin problemleri olan bireyler danışman tarafından yargılanacağı

kaygısını yaşayabilmekte ve yüz yüze danışmada kendilerini tehdit altında hissedebilmektedir (Fenichel ve diğerleri, 2002). Çevrim içi danışma, yardım aramaya karşı geleneksel damgalanmayı azaltmakta ve insanların yardım aramasını engelleyen cinsiyet ve fiziksel görüntü gibi sosyal faktörleri etkisizleştirmektedir (Efstathio & Kalntzi-Azizi, 2005; Akt., Richards, 2009).

Gizlilik ve Güven

Danışan ve danışman arasında terapötik ilişki kurulmasını zorlaştıran faktörlerden biri, danışmanın ve danışanın kimliğinin belirsizliğidir. Profesyonel olarak danışmanlar, danışanların beklentilerini karşılayamadıklarında ilişkide problemler meydana gelmektedir. Danışanların hizmet alacakları danışmanları mesleğinde yeterli biri olarak görmeleri önemlidir (Young & Witmer, 1992; Young, 2005). Danışan danışmanı yeterli olarak algırsa, onun çekimine kapılacak ve ona saygı duyma olasılığı artacaktır (Young, 2005). Çevrim içi danışmada danışanın, danışmanın eğitilmiş ve nitelikli biri olduğuna karar vermesi zor olabilmektedir. Danışma ofislerinde genellikle diplomalar ve sertifikalar vardır ve bu danışanlara danışma hizmeti alacakları kişinin niteliklerini değerlendirmelerinde bilgi sunmaktadır. Ayrıca danışmanın, ofisi diğer meslektaşlarıyla paylaşıyor olması gibi ipuçları, danışmanın güvenilir bir otorite tarafından onaylandığını göstermektedir. Çevrim içi danışmada ne ofis ne de duvarda asılı diploma ve sertifikalar olmadığından danışanlara bu gibi ipuçlarını vermemektedir (Pelling, 2009; Skinner & Latchford, 2001). Ayrıca, danışanların profesyonel hizmet verme yeterliliği olmayan, para kazanmak için danışmanmış gibi davranan ya da ruhsal bozuklukları olan insanlarla karşı karşıya kalma ihtimalleri de bulunmaktadır (Pelling, 2009).

Danışanın hizmet almak istediği danışmana ilişkin kaygılara sahipken; danışmanın da danışanın kim olduğuna ilişkin kaygıları olabilir. Danışan çevrim içi ve çevrim dışı kimliğini bütünleştirmede, danışmanlar danışanın gerçek mi yoksa kurgu bir kimlik sunup sunmadığını bilememektedir. Yetişkinmiş gibi davranan bir çocuk ya da kendini kadın gibi tanıtan bir erkek bilgisayarın diğer ucunda olabilir. Bu durumda danışman, danışanın duygusal ya da bilişsel gelişimine uygun tepkiler veremeyeceğinden danışmayı olumsuz etkileyecektir (Pelling, 2009; Skinner & Latchford, 2001).

Danışma sürecinde güven oluşturma basamaklarından biri, danışmanın gizlilik ve sınırlarına ilişkin danışana bilgi vermesidir (Young & Witmer, 1992). Ancak, çevrim içi danışmada gizlilik tamamıyla mümkün değildir. Danışmanlar, elektronik olarak iletişim kurmanın bazı sınırlılıkları bulunduğu konusunda danışanlarını bilgilendirmelidirler. Danışan, güvenli ve güvenli olmayan siteler hakkında, kablosuz internet erişiminin olduğu ve halka açık yerlerden iletişim kurmanın sakıncaları konusunda bilgilendirilmeli; kendi bilgisayarlarını kullanmaları ve güvenli ortamlardan danışma sürecine katılmaları gerektiği konusunda uyarılmalıdır (Hunt, 2002; Haberstroh, 2009; Pelling, 2009). İnternet iletişimi hem danışan hem danışman bilgiyi güvenceye almak için şifreleme teknolojileri kullanmadığı takdirde güvenli değildir (Lunt, 2004). İletişim güvenli sitelerden kurulmalı ve oturum

kayıtlarını başkalarının görmesini engelleyecek şifreleme programları ya da parolalar kullanılmalıdır (Pelling, 2009). Danışanları oturumların kaydedilip kaydedilmediği konusunda bilgilendirmek önemlidir (Kramer ve diğerleri, 2013).

Verilerin korunmasına ilişkin bilgi ve güvence vermek, terapötik güven oluşturmada temel unsurlardandır (Haberstroh, 2009). Bütün bu sorunlardan, elektronik ortamda hazırlanan bilgilendirilmiş onam formunda bahsedilmeli, bu form elektronik posta yoluyla danışana gönderilmeli ve danışanın bilgilendirilmiş onam, güvenlik ve teknolojiye ilişkin soruları varsa çevrim içi danışma oturumlarından önce giderilmelidir (Trepal ve diğerleri, 2007).

Danışmanların, danışanlarıyla iletişim kuruyor olup olmadıklarını da doğrulamaları gerekmektedir. Bunu sağlamak için danışan ve danışman özel kod sözcükler ya da anahtar cümlecikler kullanmayı kararlaştırabilir ya da danışman, danışandan bir önceki oturumu özetlemesini isteyebilir. Bu yöntemler, her iki tarafın da karşıdaki kişinin kim olduğu konusunda emin olmalarını sağlayacaktır (Hunt, 2002; Haberstroh, 2009). Bunlara ek olarak, danışanın kimliğini doğrulamak için danışanlardan bilgilendirilmiş onamın yazılı kopyasını imzalayıp elektronik posta olarak geri göndermeleri ya da herhangi bir resmi kimliklerinin kopyasını göndermeleri istenebilir. Ayrıca, kullanıcıların kimliğini doğrulamak için sunulan ücret temelli bir hizmet olan dijital sertifikalar yoluyla da hem danışan hem danışman kimliklerini doğrulayabilirler (Haberstroh, 2009).

Ulaşım Kolaylığı

Kırsal ve uzak bölgelerde yaşayan insanlar, şehirlerde yaşayanlara göre ruh sağlığı hizmetlerine daha az erişime sahiptir (Dwyer ve diğerleri, 2021). Daha kolay ulaşılabilirlik ve daha hızlı iletişim çevrim içi danışmayla sağlanabilmektedir. İnternet yoluyla iletişim, danışan ve danışman arasındaki uyumun (rapport) daha kısa sürede kurulmasını sağlamaktadır (Hunt, 2002). Çevrim içi danışma, zaman ve ulaşım kavramlarını değiştirmektedir. Herhangi bir seyahat, uyulması gereken randevular, bekleme odaları da yoktur. Danışanlar kendi uygun zaman ve şartlarında iletişim kurabilmektedirler. Çevrim içi danışma özel ulaşım engelleri olan, teknolojiye ulaşabilip, seyahat etmekte sıkıntı yaşayanlar için danışmayı kolaylaştırırken; yoğun hayatları olan, çocuklarını evde bırakamayan, büyük şehirlerden uzakta ya da kırsal kesimde yaşayan, yüz yüze danışma hizmeti alabilme imkânları olmayan danışanlar için de bir fırsattır. Ayrıca, engelli bireyler, çocuklar ve ergenler, evden ayrılma sıkıntısı olanlar, yaşlılar, kronik hastalığı olanlar, tutuklular, taşıtı olmayanların da danışma hizmeti almalarını sağlamaktadır (Hunt, 2002; Lunt, 2004; Pelling, 2009; Kilroe, 2010).

Çevrim içi danışmada randevu hem danışan hem danışman için uygun zamana verilebilmekte; seyahat etme güçlüğü, park sorunu, tanıdık birine rastlama kaygısı olmadan, evlerinin, ofislerinin rahatlığında hem danışan hem danışman danışma sürecine katılabilmektedir. Ayrıca, danışma saatlerinde esneklik sağlanabilmekte ve buna bağlı olarak danışma oturumları mesai saatleri dışında da yapılabilmektedir. Danışanlar ne zaman

ihtiyaçları olsa, danışmanın da uygunluğuna bağlı olarak yedi gün, yirmi dört saat yardıma ulaşabilmektedir. Bu durum, özellikle krize müdahale gerektiğinde önemli olabilmektedir (Pelling, 2009; Kilroe, 2010).

Türkiye’de psikolojik danışman tercihlerinin incelendiği bir çalışmada hem erkek hem kadın katılımcıların psikolojik danışman tercihlerinin hemcinsleri yönünde olduğu görülmüştür (Haskan-Avcı ve diğerleri, 2019). Özellikle kırsal kesimlerde yaşayan bireylerin yakın çevrelerinde kendileriyle aynı cinsiyette bir danışmanın olmaması ya da var olan aynı cinsiyette danışmanın danışma almak isteyen bireyin beklentisini karşılayacak yeterlikte olmaması sınırlılığının, çevrim içi psikolojik danışmanın mekân sınırlaması olmaması avantajıyla giderilebileceği düşünülmektedir.

Kendi yetiştiği kültürden insanların çoğunlukta olmadığı yerlerde yaşayanlar için de çevrim içi psikolojik danışma fırsat olabilmektedir. Örneğin, Londra’da yaşayan ancak Hindistan kültürüne sahip biri; benzer kültürden birinin kendisini daha iyi anlayacağını ya da psikolojik danışma almanın daha rahat olacağını düşünüp, benzer kültüre sahip bir danışmandan hizmet alabilme imkanına sahip olacak (Skinner & Latchford, 2001); bu durumda da danışan ve danışman arasında terapötik ilişkinin kurulmasının nispeten daha kolay olacağı düşünülmektedir. Danışma hizmeti almayı düşünen bireyler, danışmanın kültürel değerleriyle kendi kültürel değerlerinin uyumlu olmayacağına inandığında danışma hizmeti almaktan vazgeçebilmektedir (Das & Kemp, 1997).

Danışan ve danışmanın istedikleri yerden danışma sürecine katılmaları, danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişkiyi iyileştirebileceği gibi olumsuz etkiler de doğurabilmektedir. Yüz yüze danışma hizmeti genellikle, danışmanlara ait ve sessiz bir ortamın olduğu özel ofisler verilmektedir. Çevrim içi danışma sürecinde de hem danışanın hem danışmanın yalnız başına olabileceği, dikkatlerinin dağılmayacağı bir ortama ihtiyaç vardır (Pelling, 2009). Gizliliğin sağlanmadığı bir ortamda danışanın kendini açması daha zor olduğundan; bu durumun danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişkiyi olumsuz etkilemesi de muhtemel olacaktır.

Etkili Çevrim İçi Danışma İçin Psikolojik Danışmanların Sahip Olması Gereken Özellik ve Beceriler

Çevrim içi psikolojik danışma bir yardım ilişkisi olduğu için çevrim içi psikolojik danışma yapan psikolojik danışmanın sahip olması gereken özellikler de bu bağlamda olmalıdır. Rogers (1957) bir ilişkinin terapötik olabilmesi için tutarlılık, koşulsuz kabul ve empatinin olması gerektiğini öne sürmektedir. Hackney ve Cormier (2005) ise etkili bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken özellikleri kişisel farkındalık ve anlayış, psikolojik bakımdan sağlıklı olma, etnik köken ve unsurların kendisi ve başkaları üzerindeki etkilerini anlama ve bunlara karşı duyarlı olma, açık fikirli olma, nesnel olma, yetkin olma, güvenilir olma, kişilerarası ilişkilerde çekici olma olarak sıralamaktadır. Bunlara ek olarak, çevrim içi psikolojik danışmanların etkili dinleme, yansıtma becerileri gibi geleneksel yüz yüze danışma becerilerinin yanı sıra bilgisayarlı etkili bir biçimde kullanabilmeleri de

gerekmektedir (Kilroe, 2010). Bilgisayarı etkili kullanmak ise hem bilgisayar, internet gibi teknolojiye ilişkin problemlerin üstesinden gelmeyi gerektiren teknik becerileri hem de danışmanın etkili bir biçimde iletişim kurması için gerekli olan dilbilgisi ve imlayı doğru kullanmayı ve hızlı olmayı gerektiren yazma becerilerini kapsamaktadır (Kilroe, 2011; Zack, 2011).

Çevrim içi metne dayalı danışmada danışmanlara, sözel olmayan ipuçlarının olmamasından kaynaklı yanlış anlaşılma ihtimalini ortadan kaldırmak ve danışanların danışmanları anladığından emin olmak için çeşitli teknikler kullanmaları önerilmektedir. Bunlardan biri duygusal paranteze alma (emotional bracketing) adı verilen tekniktir. Bu teknikte boş parantezlerin içine gözlemlenemeyen düşünce ve duygular yazılmaktadır (Murphy & Mitchell, 2009). Collie ve diğerleri (2000) çevrim içi danışmada, sözcüklerin arkasındaki duygusal içeriği paranteze alarak sözel olmayan ipuçlarının olmamasını telafi edebileceklerini belirtmişlerdir. Danışmanlar, önemli duygusal içeriklerini (özellikle metinden alınamayan duygusal bilgileri) köşeli parantez içine yerleştirebilir, danışandan da aynısını yapmasını isteyebilir (Wright, 2002). Örneğin, danışman “bu hafta daha az depresif hissediyor olduğunu okumak benim için güzel oldu [Bu durum, notu sana yazarken beni gülümsetiyor, zor işinden sonra ruh halinin iyileşiyor olduğunu bilmek, beni mutlu ediyor]. Umarım senin ruh halinde düzelmeler yapmaya yardımcı olmaya devam edebiliriz.” şeklinde duygularını ifade edebilir. Duyguların bu şekilde ifade edilmesinin elbette çok doğal olmadığı ancak zamanla ve uygulamayla daha doğal hale gelebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca, danışman tarafından gösterilen ilgi çevrim içi danışmada olmadığından bu teknikle, danışmanın danışana sıcaklık, şefkat ve anlayışını göstermesini sağladığından duygusal paranteze alma, terapötik iş birliğinin kurulmasında özellikle ilk aşamalarda çok önemlidir (Murphy & Mitchell, 2009; Pelling, 2009).

Sözel ve sözel olmayan ipuçlarının üstesinden gelmede kullanılacak bir diğer teknik olarak betimsel yakınlık (descriptive immediacy) önerilmektedir (Murphy & Mitchell 2009; Pelling, 2009). Bu teknikle danışan, danışmanın danışana ilişkin sözel olmayan davranışları hakkında bilgi edinebilmektedir. Betimsel yakınlık, basit yazılı bir cevap yeterli olmadığına duygu anına dikkat çekmek için “Sana ve durumuna karşı merhamet (şefkat) duyuyorum. Destek istediğini açıkça okuyabiliyorum ve keşke gözlerinin içine bakıp, senin için burada olduğumu bilmeni sağlayabilseydim” örneğinde olduğu gibi kullanılabilir (Pelling, 2009). Murphy ve Mitchell (2009) ise betimsel yakınlığa şu şekilde örnek vermektedir. Danışanın korkunun üstesinden gelmeye çalıştığı bir oturumda: “İlk başta korktuğumu söylediğinde, büyük bir of çektim. Korkuna ilişkin konuşurken kendimi kafamı sallarken buldum. Hal böyle olunca korkunu tanımlamaya devam ettikçe, korkuna hâkim olduğumu anlamaya başladım. Sen böyle yaptığında, arkama yaslandım ve gülümsedim ve “ne yapacağını biliyor” diye düşündüm” (Murphy & Mitchell, 2009).

Çevrim içi danışmada sözel ve sözel olmayan ipuçlarının olmamasının eksikliklerini gidermede kullanılan tekniklerden diğerleri, betimsel hayal (descriptive imagery) ve zaman varlığıdır (time presence). Betimsel hayal tekniği, danışana terapötik çevreyle ilişkili zihinsel

bir resim oluşturmasına yardımcı olmak için betimsel dilin kullanılmasýyken; zaman varlığı danışanda, terapötik yařantýy sağlama amacını gerçekleştirmek için kullanılan, danışanla danışman arasındaki etkileşim şimdi oluyormuş gibi yazmayı içeren bir tekniktir. Betimsel hayale örnek olarak, “Ofisim ılık ve sessiz, içlerinden birini seebileceğin birkaç tane rahat sandalye var. Duvarın birinde okuma kitaplarının olduğu kitaplık var. Pencere bahçeye bakıyor” verilirken; zaman varlığı tekniği için, danışman “biraz önce kızgın olduğunda...düşündüm...” veya “geçen oturumda biz tartışırken” gibi ifadeler verilebilir (Murphy & Mitchell, 2009). Zaman varlığı tekniği, tek başına fazla anlam ifade etmiyor gibi görünse de çevrim içi danışma süreci ile bütünleştirildiğinde danışanın oturumlarda şimdi ve burada olmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Murphy & Mitchell, 2009).

Trepal ve diğerleri (2007) evrim içi danışma yapan, danışmanların popöler çevrim içi kısaltmaları, duyguları iletmek için yüz ifadelerini ve karakterleri bilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Duygu simgelerini kullanma, duygusal ifadelerin ya da jestlerin çevrim içi araçlarıdır ve bir hissi iletmenin basit ve hızlı bir yoldur. evrim içi danışma sürecinde danışman “Senin için üzgünüm” yazmak yerine duygusal durumunu ifade etmek için üzgün yüz ifadesi kullanabilir (Trepal ve diğerleri, 2007). Böylelikle, zamandan tasarruf yapılarak, sözel olan iletişime göre metne dayalı iletişimin daha yavaş olması engeli biraz olsun aşılabilir. Benzer şekilde, çevrim içi danışmada yazılı iletişimin yavaşlığını gidermek için ve danışana dinlenildiğinin güvencesini vermek için danışman, “hissettiklerini yazdığını biliyorum ve bu güzel. Acele etme ancak ilerlemek istiyorsan, metninin bazı bölümlerinde enter tuşuna bas. Sen daha fazla yazarken; ben de okuyor olabileyim ve ben de sana uzun yazarken aynısını yapayım” (Nagel & Anthony, 2011) gibi yapılandırmalar da yapabilir.

Tartışma

evrim içi psikolojik danışma, alışilagelmiş danışma yöntemlerine farklı bir alternatif olarak kendini göstermektedir. şüphesiz ki, metne dayalı çevrim içi psikolojik danışma çok önemli avantajlara sahip olduğu gibi sınırlılıklara da sahiptir. Yeniliklere kapalı olmak ve metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmanın sözel olmayan ipuçlarının olmamasından kaynaklı sınırlılıkları gibi olumsuzluklara odaklanmak yerine, bu sınırlılıkların aynı zamanda sürece sağladığı katkılara odaklanmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Walz ve Bloom (2000), psikolojik danışmanların kalıpların dışında düşünmeleri ve geleneksel düşünceyi geleneksel olmayan problemlere uygulamak yerine; mevcut kaynakları kullanabilmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Nitekim, metne dayalı iletişimin dezavantajlı bir durum olmak yerine; başlı başına terapötik bir güç olabileceği de ortadadır.

Türkiye’de, psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanmanın yaşandığı görölmektedir (Topkaya, 2011). Psikolojik danışma hizmeti almak, sosyal damgalanma yaşayacakları bir olgu olarak algılanabilmekte ve bu algı bireylerin psikolojik yardım almalarına ilişkin olumlu tutum sergilemelerini azaltmaktadır (Gürsoy & Gizir, 2018). Sosyal damgalanmayı derinden hisseden birey, toplumun üzerinde oluşturmuş olduğu baskýy çok daha fazla hissettiğinden; psikolojik sorunları olmasına rağmen yardım aramayı tercih

etmemesine neden olmaktadır (Sever ve diğeri, 2021). Metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmanın gizlilik ve bilinmezlik özelliğinin, yüz yüze danışmayı utanç verici bir deneyim olarak gören bireyler için önemli fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Çevrim içi psikolojik danışma, yüz yüze danışmaya alternatif olmak yerine; yüz yüze danışmanın içinde tamamlayıcı olarak da yer alabilir. Danışanların konuşmaktan çekindikleri konular, özellikle ilk oturumlarda çevrim içi olarak ele alınarak, metne dayalı iletişimin doğası gereği ortaya çıkabilecek olan disinhibisyon etkisinden (Suler, 2004) yararlanılabilir. Bu sayede hem danışan ve danışman arasındaki terapötik ilişkinin güçlenmesi hem de danışanların belki de yüz yüze danışmada hiçbir zaman paylaşmayacakları ve süreç için çok önemli olan meseleleri açığa vurmaları sağlanabilir (Manhal-Baugus, 2001; Lange ve diğeri, 2003; Fang ve diğeri, 2018).

Çevrim içi psikolojik danışma yapmak, yüz yüze psikolojik danışma yapmak kadar büyük bir sorumluluk gerektirmektedir. Her ikisi de yüksek düzeyde profesyonellik ve etik kurallar çerçevesinde ele alınmalıdır (Lau ve diğeri, 2013). Diğer taraftan, çevrim içi alanlar ve bağlamlar, paylaşılan fiziksel alanlardan önemli ölçüde farklıdır ve bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Dunn & Wilson, 2021). Türkiye’de üniversitelerin psikolojik danışma bölümlerinde çevrim içi psikolojik danışmaya ilişkin derslere yer verilmesi, çevrim içi psikolojik danışma hizmetinin uygun şekilde sunulabilmesi için büyük önem arz etmektedir. Ayrıca, internetin hayatın her alanına girmesi, kullanım oranının yükselişi ve çevrim içi psikolojik danışmanın beraberinde getirdiği güçlü yanlar birlikte düşünüldüğünde; çevrim içi psikolojik danışmadan faydalanmamak bilimle teknolojinin birleştirilememesinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Alan yazın incelediğinde, çevrim içi psikolojik danışmaya ilişkin çalışmaların sayısının giderek artmasına rağmen sınırlı olduğu görülmektedir. Terapötik modaliteler çeşitlenmeye ve gelişmeye devam ettikçe, çevrim içi danışma sürecindeki danışanların deneyimlerini daha fazla anlamaya ihtiyaç olduğu görülmektedir (Fang ve diğeri, 2018). Gelecekte yapılacak çalışmalarla, metne dayalı çevrim içi danışmada danışman ve danışan deneyimlerinin nitel araştırmalarla ayrıntılı olarak resmedilmesinin alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişkiyi; sözel olmayan ipuçlarının olmaması, gizlilik, bilinmezlik etkisi, danışanın kendini açması gibi değişkenler açısından ayrı ayrı inceleyen araştırmaların yapılmasının çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişkinin anlaşılmasında önemli olacağı düşünülmektedir.

Çevrim içi psikolojik danışmaya farklı sorun alanlarıyla gelen danışanların danışmanla olan terapötik ilişkilerini konu alan çalışmalara yer verilebilir. Böylelikle, eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmanın özellikle hangi sorun alanları bağlamındaki terapötik ilişkinin kurulmasında daha etkili olduğuna ilişkin bilgi sahibi olunabilir. Psikolojik danışmanların ve danışanların teknolojiye yönelik algılarının çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişkiye nasıl yansıdığı ve danışmanların teknolojik deneyimleri veya eğitimleri göz önüne alındığında, algılarının zaman içinde değişip değişmediği de araştırma konuları arasında yer alabilir.

Bunlara ek olarak, yüz yüze danışma ve çevrim içi psikolojik danışmadaki terapötik ilişkiyi farklı değişkenler açısından karşılaştıran çalışmalara odaklanılabilir. Yüz yüze psikolojik danışmanlıkta gözlemlenen aktarım, karşıt aktarım gibi danışma ilişkisi değişkenlerinin çevrim içi psikolojik danışmanlıkta kendini nasıl gösterdiği araştırılabilir. Ayrıca, çevrim içi psikolojik danışmanlıkla ilgili yapılan deneysel çalışmalar sınırlı olduğundan, bu konuda deneysel çalışmaların yapılması da alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Katkı Beyanı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

- Ackerman, S. J., Benjamin, L. S., Beutler, L. E., Gelso, C. J., Goldfried, M. R., Hill, C., Lambert, M. J., Norcross, J. C., Orlinsky, D. E., & Rainer, J. (2001). Empirically supported therapy relationships: Conclusions and recommendations of the Division 29 Task Force. *Psychotherapy Theory Research Practice Training, 38*(4), 495–497. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.495>
- Agosta, L. (2020). Theory and practice of online therapy. Internet-delivered interventions for individuals, groups, families and organizations. In H. Weinberg & A. Rolnick (Eds.), *Empathy in cyberspace the genie is out of the bottle* (pp. 34-47). Routledge.
- Amos, P. M., Bedu-Addo, P. K. A., & Antwi, T. (2020). Experiences of online counseling among undergraduates in some ghanaiian universities. *Sage Open, 10*(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/215824402094184>
- Anthony, K. (2000). Information technology. Counselling in cyberspace. *British Association for Counselling, 11*(10), 625-627.
- Askjer, S., & Mathiasen, K. (2021). The working alliance in blended versus face-to-face cognitive therapy for depression: A secondary analysis of a randomized controlled trial. *Internet Interventions, 25*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2021.100404>
- Baker, K. D., & Ray, M. (2011). Online counseling: The good, the bad, and the possibilities. *Counselling Psychology Quarterly, 24*(4), 341–346. <http://dx.doi.org/10.1080/09515070.2011.632875>
- Barak, A. (1999). Psychological applications on the internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied and Preventive Psychology, 8*(4), 231-245. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80038-1](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80038-1)
- Bischoff, R. J. (2004). Considerations in the use of telecommunications as a primary treatment medium: The application of behavioral telehealth to marriage and family therapy. *The American Journal of Family Therapy, 32*(3), 173-187. <https://doi.org/10.1080/01926180490437376>

- Brown, G. (2012). *The working alliance in online counseling for crisis intervention and youth* [Unpublished master's thesis]. University of Alberta.
- Caspar, F., & Berger, T. (2005). The future is bright: How can we optimize online counseling, and how can we know whether we have done so? *The Counseling Psychologist*, 33(6), 900-909. <https://doi.org/10.1177/0011000005280183>
- Chardon, L., Bagraith, K. S., & King, R. J. (2011). Counseling activity in single-session online counseling with adolescents: An adherence study. *Psychotherapy Research*, 21(5), 583-592. <https://doi.org/10.1080/10503307.2011.592550>
- Cohen, G. E., & Kerr, B. A. (1998). Computer-mediated counseling: An empirical study of a new mental health treatment. *Computers in Human Services*, 15(4), 13-26. https://doi.org/10.1300/J407v15n04_02
- Cook, J. E., & Doayne, C. (2002). Working alliance in online therapy as compared to face-to-face therapy: Preliminary results. *Cyber Psychology and Behavior*, 5(2), 95-105. <https://doi.org/10.1089/109493102753770480>
- Das, A.K., & Kemp, S. F. (1997). Between two worlds: Counseling South Asian Americans. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 25, 23-33. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1997.tb00313.x>
- Dowling M., & Rickwood D. (2013). Online counseling and therapy for mental health problems: A systematic review of individual synchronous interventions using ChAT. *Journal of Technology in Human Services*, 31(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15228835.2012.728508>
- Dunn, K. & Wilson, J. (2021). When online and face to face counseling work together: assessing the impact of blended or hybrid approaches, where clients move between face-to-face and online meetings. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 20(4), 312-326, <https://doi.org/10.1080/14779757.2021.1993970>
- Elleven, R. K., & Allen, J. (2004). Applying technology to online counseling: Suggestions for the beginning e-therapist. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 223-227.
- Fang, L., Tarshis, S., McInroy, L., & Mishna, F. (2018). Undergraduate student experiences with text-based online counseling. *British Journal of Social Work*, 48(6), 1774-1790. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx111>
- Fenichel, M., Suler, J., Barak, A., Zelvin, E., Jones, G., Munro, K., Meunier, V., & Walker-Schmucker, W. (2002). Myths and realities of online clinical work. *Cyber Psychology & Behavior*, 5(5), 481-497. <https://doi.org/10.1089/109493102761022904>
- Fletcher, L., & Vossler, A. (2009). Trust in online therapeutic relationships: The therapist's experience. *Counselling Psychology Review*, 24(2), 24-33.

- Haberstroh, S. (2009). Strategies and resources for conducting online counseling. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 37(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15566382.2009.12033857>
- Haberstroh, S., Duffey, T. Evans, M, Gee, R., & Trepal, H. (2007). The experience of online counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 29(3), 269-282. <https://doi.org/10.17744/mehc.29.3.j344651261w357v2>
- Haberstroh, S., Parr, G., Bradley, L., Morgan-Fleming, B., & Gee, R. (2011). Facilitating online counseling: Perspectives from counselors in training. *Journal of Counseling and Development*, 86(4), 460-470. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00534.x>
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene ve S. Aydemir Sevim, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Hanley, T. (2009). The working alliance in online therapy with young people: Preliminary findings. *British Journal of Guidance and Counselling*, 37(3), 257-269. <https://doi.org/10.1080/03069880902956991>
- Haskan Avcı, Ö., Tuna, B., Büyükçolpan, H., Güngör, A., & Yörükoğlu, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışman Tercihlerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 209-239. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/693411>
- Hunt, S. (2002). In favour of online counselling? *Australian Social Work*, 55(4), 260-267. <https://doi.org/10.1080/03124070208410984>
- Glueck, D. (2013). Establishing therapeutic rapport in telemental health. In K. Myers & C. L. Turvey (Eds.), *Telemental health: Clinical, technical, and administrative foundations for evidence-based practice* (pp. 29-46). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416048-4.00003-8>
- Gürsoy, O., & Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: Sosyal damgalanma, kendini damgalama, öznel sıkıntıları açma, benlik saygısı ve cinsiyetin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8 (49), 137-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/40627/487349>
- Jeken, L. (2020). *The working alliance goes online: A scoping review of text-based internet psychotherapy* [Unpublished master's thesis]. University of Twente.
- Kilroe, C. (2010). *A needs assessment of potential online counseling service clients* [Unpublished master's thesis]. University of Calgary.
- Kottler, J. A., & Brown, R. W. (2000). *Introduction to therapeutic counseling voices from the field*. Brooks/Cole Thomson Learning.

- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357-361. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.357>
- Kramer, G. M., Mishkind, M. C., Luxton, D. D., & Shore, J. H. (2013). Managing risk and protecting privacy in telemental health: An overview of legal, regulatory, and risk-management issues. In K. Myers & C. L. Turvey (Eds.), *Telemental health: Clinical, technical, and administrative foundations for evidence-based practice* (pp. 77-108). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416048-4.00006-3>
- Lange, A., Van de Ven, J-P., & Schrieken, B. (2003). Interapy: Treatment of post-traumatic stress via the Internet. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32(3), 110-124. <https://doi.org/10.1080/16506070302317>
- Lau, P. L., Jaladin, R. A. M., & Abdullah, H. S. (2013). Understanding the two sides of online counseling and their ethical and legal ramifications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103(2013), 1243 – 1251. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.453>
- Lebow, J. (1998). Not just talk, maybe some risk: The therapeutic potentials and pitfalls of computer-mediated conversation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(2), 203-206. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1998.tb01076.x>
- Lunt, P. T. (2004). *Adolescents' willingness to utilize online counseling* [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Mallen, M. J., Jenkins, I. M., Vogel, D. L., & Day, S. X. (2011). Online counseling: An initial examination of the process in a synchronous chat environment. *Counseling and Psychotherapy Research*, 11(3), 220-227. <https://doi.org/10.1080/14733145.2010.486865>
- Mallen, M., & Vogel, D. L. (2005). Introduction to the major contribution: Counseling psychology and online counseling. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 761-775. <https://doi.org/10.1177/0011000005278623>
- Mallen, M. J., Vogel, D. L., & Rochlen, A. B. (2005). The practical aspects of online counseling: Ethics, training, technology, and competency. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 776-818. <https://doi.org/10.1177/0011000005278625>
- Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B., & Day, S. X. (2005). Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 819-871. <https://doi.org/10.1177/0011000005278624>
- Manhal-Baugus, M. (2001). E-therapy: Practical, ethical, and legal issues. *CyberPsychology & Behavior*, 4(5), 551-563. <https://doi.org/10.1089/109493101753235142>
- Maples, M. F., & Han, S. (2008). Cybercounseling in the United States and South Korea: Implications for counseling college students of the millennial generation and the networked generation. *Journal of Counseling & Development*, 86(2), 178-183. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00495.x>

- McLeod, K. C. (2007). *Online counseling: A nonexperimental descriptive correlation of attitudes and knowledge of professional counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- McKay, M., Davis, M., & Fanning, P. (1983). *Messages: The communication book*. New Harbinger Publications
- Murphy, L. J., & Mitchell, D. L. (1998). When writing helps to heal: E-mail as therapy. *British Journal of Guidance & Counseling*, 26(1), 21-32. <https://doi.org/10.1080/03069889800760031>
- Murphy, L.J., & Mitchell, D. L. (2009). Overcoming the absence of tone and non-verbal elements of communication in text-based counselling. In J.G. McDaniel (Ed.) *Advances in Information Technology and Communication in Health* (pp. 215-219). IOS Press.
- Nagel, D. M., & Anthony, K. (2011). Text-based online counseling: Chat. In R.Kraus, G. Sticker & C. Speyer (Eds.), *Online Counseling. A handbook for Mental Health Professionals* (pp. 169-182). Academic Press.
- Navarro, P., Bambling, M., Sheffield, J., & Edirippulige, S. (2019). Exploring young people's perceptions of the effectiveness of text-based online counseling: Mixed methods pilot study. *JMIR Mental Health*, 6(7), e13152. <https://doi.org/10.2196/13152>
- Pelling, N. (2009). The use of email and the internet in counseling and psychological service: What practitioners need to know. *Counseling, Psychotherapy, and Health*, 5(1), 1-25.
- Prado, S., & Meyer, S. B. (2006). Evaluation of therapeutic relations in asynchronous therapy via internet through Working Alliance Inventory. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 247-257. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200003>
- Richards, D. (2009). Features and benefits of online counseling: Trinity college online mental health community. *British Journal of Guidance & Counseling*, 37(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/03069880902956975>
- Richards, D., & Viganó, N. (2012). Online Counseling. In Y. Zheng (Ed.), *Encyclopedia of Cyber Behavior* (pp. 699-713). IGI Global.
- Robson, D., & Robson, M. (1998). Intimacy and computer communication. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26(1), 33-41. <https://doi.org/10.1080/03069889808253836>
- Rochlen, A.B., Zack, J.S., & Speyer, C. (2004). Online therapy: Review of relevant definitions, debates and current empirical support. *Journal of Clinical Psychology*, 60(3), 296-283. <https://doi.org/10.1002/jclp.10263>
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>

- Savaş, A. C., & Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 147-158.
- Sever, M., Yüceer Kardeş, T., & Kalaycı, E. (2021). Sosyal damgalanma ile psikolojik yardım arama tutumu ilişkisi: Damgalanmanın rolü. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 833-846. <https://doi.org/10.33417/tsh.889199>
- Singh, P. (2012). *Face-to-face counseling and online counseling attitudes: Investigating differences among ethnic groups* [Unpublished master thesis]. York University.
- Skinner, A., & Latchford, G. (2006). Attitudes to counseling via the internet: A comparison between in-person counseling clients and internet support group users. *Counseling and Psychotherapy Research*, 6(3), 158-163. <https://doi.org/10.1080/14733140600853641>
- Skinner, A., & Latchford, G. (2011). International and multicultural issues. R.Kraus, G. Sticker & C. Speyer (Eds), *Online counseling: A handbook for mental health professionals* (pp. 257-269). Academic Press.
- Suler, J. R. (2000). Psychotherapy in cyberspace: A 5-dimensional model of online and computer-mediated psychotherapy. *Cyberpsychology and Behavior*, 3(2), 151-159. <https://doi.org/10.1089/109493100315996>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyber Psychology and Behavior*, 7(3), 321-326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Suler, J. (2011). The Psychology of text relationships. In R. Kraus, G. Sticker, & C. Speyer (Eds.), *Online counseling: A handbook for mental health professionals* (pp. 21-54). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-378596-1.00002-2>
- Schultze, N. (2006). Success factors in internet-based psychological counseling. *CyberPsychology & Behaviour*, 9(5), 623-626. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.623>
- Tate, D. F., & Zabinski, M. F. (2004). Computer and internet applications for psychological treatment: Update for clinicians. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 60(2), 209-220. <https://doi.org/10.1002/jclp.10247>
- Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Trepal, H., Haberstroh, S., Duffey, T., & Evans, M. (2007). Considerations and strategies for teaching online counseling skills: Establishing relationships in cyberspace. *Counselor Education & Supervision*, 46(4), 266-279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00031.x>

- Walz, G. R., & Bloom, J. W. (2000). Summing up. In J. W. Bloom & G. R. Walz (Eds.), *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium* (pp. 405-416). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Williams, R., Bambling, M., King, R., & Abbott, Q. (2009). In-session processes in online counseling with young people: An exploratory approach. *Counseling and Psychotherapy Research, 9*(2), 93-100. <https://doi.org/10.1080/14733140802490606>
- Wright, J. (2002). Online counseling: Learning from writing therapy. *British Journal of Guidance & Counseling, 30*(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/030698802100002326>
- Wong, K. P., Bonn, G., Tam, C. L., & Wong, C. P. (2018). Preferences for online and/or face-to-face counseling among university students in Malaysia. *Frontiers in Psychology, 9*(64), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00064>
- Yager, J. (2001). E-mail as a therapeutic adjunct in the outpatient treatment of anorexia nervosa: Illustrative case material and discussion of the issues. *International Journal of Eating Disorders, 29*(2), 125-138. [https://doi.org/10.1002/1098-108x\(200103\)29:2<125::aid-eat1002>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/1098-108x(200103)29:2<125::aid-eat1002>3.0.co;2-s)
- Young, M.K. (2005). *Learning the art of helping building blocks and techniques*. Pearson.
- Young, M. E., & Witmer, J. M. (1992). Establishing the relationship. M. Young (Ed.) *Counseling methods and techniques. An eclectic approach* (pp. 25-51). Merrill.
- Zack, Z. Ş. (2011). The Technology of online counseling. In R.Kraus, G. Sticker, & C. Speyer (Eds.), *Online Counseling. A handbook for Mental Health Professionals* (pp. 67-84). Academic Press.
- Zeren, Ş. G. (2017). Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışmada terapötik iş birliği: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *International Journal of Human Sciences 14*(3), 2293-2307. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4203>



Matematik Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi: 7. ve 8. Sınıf Örneği

Comparative Evaluation of Mathematics Textbooks: 7th and 8th Grade Example

Nesibe Nur TÜYSÜZ ^{1a}

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EPÖ Bilim Dalı, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0001-8269-4429

nesibetuysuz@gmail.com

Gülay EKİCİ ^b

^b Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000- -0003-2418-1929

gekici@gazi.edu.tr & gulayekici@yahoo.com

Anahtar

Kelimeler:

1. Matematik
2. Öğretim programı
3. Ders kitabı
4. Değerlendirme

Keywords:

1. Mathematics
2. Curriculum
3. Textbook
4. Evaluation

Geliş Tarihi:

19.05.2022

Kabul Tarihi:

05.12.2022

Yayın Tarihi:

29.12.2022

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarını farklı boyutları açısından karşılaştırarak değerlendirmektir. Bu araştırma nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması desenine göre hazırlanmış olup araştırmada doküman analizi yapılmıştır. Çalışma grubu, 2021-2022 öğretim yılı için Eğitim Komisyonu tarafından onaylanan ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarıdır. Ders kitaplarından araştırmanın amacına uygun veri elde edebilmek için belirli ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütlerin oluşturulmasında ve verilerin analizinde kullanılacak veri toplama aracı 4 başlık altında toplanmıştır. Fiziksel özellikler, programın öğeleri, görsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri açısından inceleme yapılmıştır. Ders kitapları genel olarak fiziksel özellikler, dil anlatım ve görsel özellikleri yönünden yeterli olup programın öğeleri bakımından düzenlenme yapılması gerektiği saptanmıştır.

Abstract

The aim of this study is to evaluate the 7th and 8th grade mathematics textbooks by comparing them in terms of different dimensions. This research was prepared according to the qualitative research model and document analysis that was carried out in the research. The study group is the secondary school 7th and 8th grade mathematics textbooks approved by the Education Commission for the 2021-2022 academic year. The documents were analyzed by descriptive analysis method. In order to obtain suitable data for the purpose of the research from the textbooks, certain criteria were established. The data collection tool to be used in the creation of these criteria and in the analysis of the data is grouped under 4 headings. The physical features, the elements of the program, visual design, language and expression features were examined. Textbooks are generally sufficient in terms of physical, language expression and visual features, and it has been concluded that arrangements should be made in terms of the elements of the program.

Atf: Tüysüz, N. & Ekici, G (2022). Matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi: 7. ve 8. sınıf örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 322-347.

Citation: Tüysüz, N. & Ekici, G. (2022). Evaluation of mathematics textbooks: 7. and 8. an example of a class. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 322-347.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Kitaplar, insanlığın hazırlamış olduğu en önemli bilgi aktarım aracıdır. Her kitap, insan bilgisinin belirli yönlerini korur. Bu kitapların bu özellikleri insanın öğrenmesini ve bilgi üretmesini sağlar. Ders kitabı, bilgiyi aktarma, öğrenciler için öğrenmeyi organize etme ve kontrol etme işlevine sahip ve öğretimde önemli bir rol oynayan bir araçtır. Bu bilgiler ilgili bilimsel alanlarda keşfedilmiştir ve "doğru" bilgi olarak kabul edilir. Ders kitapları, ayrıntılı bilgi sağlama ve bilgi arasındaki ilişkiyi açıklama (kontrollü öğrenme alıştırmaları, araştırma soruları ve gerçek deneyler dahil) açısından diğer kitaplardan farklıdır. Matematik öğretiminde öğretmenlerin kullandığı en önemli ders araçlarından biri ders kitaplarıdır. İyi bir matematik eğitim-öğretimi için matematik kitaplarının yazımına ayrı bir önem gösterilmelidir (Semerci, 2004). Ders kitaplarını bir eğitim programının amaçlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve ölçme-değerlendirme boyutlarına göre öğrenme amaçlı yazılan ve kullanılan basılı materyaller kapsamında değerlendirilebilir (Demirel & Kıroğlu 2005: 2).

Ders kitabı olarak kabul edilen, amacı dersin öğretim programında yer alan öğretim işlevini nitelikli ve eksiksiz sağlayabilmesi amacıyla bu kitapların biçimsel ve içeriksel olarak kabul edilmiş olan nitelikleri taşıyabilmesi oldukça önemlidir. Ders kitapları öğretim görevini en iyi ve eksiksiz şekilde yerine getirebilmesi için bu kitapların gerek biçim gerekse içerik olarak gerekli koşulları taşıması gerekmektedir. Ders kitaplarının kalitesi birçok faktöre bağlıdır. Kitap, üslup ve içerik olarak eğitici unsurlar içermelidir. En önemlisi, ders kitapları ilgili alanlardaki derslerle tutarlı olmalıdır. Ders kitabında yer alan tüm konuların içeriğine, diğer konularla olan bağlantısına ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen eğitim programına göre öğretilmesi için öğretim yöntemleri ve stratejileri kullanılmalıdır (Kılıç & Seven 2006: 118).

Öğretmenlerin kitaplarda seviyeye uygun aktiviteler bulması; bu, ders kitaplarının hedeflere ulaşmak için yaygın olarak kullanılmasını sağlar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen eğitim programına göre ders kitabı yazmak, eğitim uygulaması için temel koşullardan biridir (Kılıç & Seven 2006: 118).

İyi seçilmiş ders kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı programını yansıtır olmasının yanında, öğrenci ve öğretmenler için kullanımı kolay, görsel olarak çekici, işlevsel olarak gerekli resim ve şekilleri içermeli, kullanılabilir olmalı gibi pek çok özelliğe sahip olmalıdır (Ceyhan& Yiğit, 2004).

Hızlı değişimin olduğu çağımızda her şey o kadar hızlı değişiyor ki, tüm eğitim sürecini değerlendirmek gerekiyor. Eğitim, öğretmenlerin öğrencilere öğrenme süreçlerinde her aşamada rehberlik ettiği bir süreçtir. Bu amaçla öğretmenler, önceki gelişimin hızını, yönünü ve kapsamını belirlemelidir. Hızla genişleyen programlar, ders kitapları, öğretmen yetiştirme ve öğrenme süreçleri sürekli değerlendirme gerektirmektedir. Sürekli değerlendirme olmadan, tüm öğretme ve öğrenme süreci anlamsız bir faaliyet haline gelir. Bu nedenle öğrenme materyallerinin türleri, değerlendirme teknikleri, öğretim materyalleri ve ders kitapları zaman zaman değerlendirilmelidir. Öğretim materyalleri ders kitaplarını,

sözlükleri, ansiklopedileri ve öğretim yardımcılarını içerir. Ders kitapları, ülkenin gençliğini öğretmek ve öğrenmek veya eğitmek için yararlıdır. Bu tür öğretim materyalleri, araştırma ruhunun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yüksek kalitede ve güncel olmalıdır. Diğer öğretim materyallerinin önemi ve ders kitaplarının toplumun genç zihinlerinin şekillenmesindeki rolü yadsınamaz.

Matematik alanıyla ilgili ders kitaplarının incelenmesiyle ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde pek çok araştırma dikkat çekmektedir. Bu kapsamda; ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi (Evçimen & Yıldız, 2017), ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan temsillerin öğrenme alanlarına ve sınıflara göre incelenmesi (İncikabı & Çağrı Biber, 2017), ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen temsiller arası ilişkilendirmeler (İncikabı & Çağrı Biber, 2018) ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen matematik tarihi içeriklerinin incelenmesi (İncikabı ve diğerleri, 2019), ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet (Özdemir & Karaboğa, 2018) ortaokul matematik ders kitaplarındaki dilsel ve görsel metinlerin toplumsal cinsiyet rollerine göre incelenmesi (Çelik ve diğerleri, 2019) adlı çalışmalar yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde konuyla ilgili yapılmış bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir: Evçimen ve Yıldız (2017), incelenen kitaplardaki problem kurma etkinliklerinin alt öğrenme alanlarında dengeli bir dağılımının olmadığı; öğrenme alanlarının tamamını kapsayan ve tüm problem kurma türlerini içeren bir etkinliği bulunmadığını tespit etmiştir. İncikabı ve Çağrı Biber, (2017)'e göre ders kitaplarında tablo, grafik ve gerçek yaşam temsilleri oldukça düşük bir dağılıma sahiptir. Özdemir ve Karaboğa (2018), kitaplarda erkeklerin belirli işlerle uğraştığı, kadınların daha çok evde resmedildiği için toplumsal cinsiyet eşitliğine aykırı durum olduğunu tespit etmişlerdir. İncikabı ve diğerleri (2019), matematik tarihi öğelerinin ders kitaplarında neredeyse hiç yer almadığını tespit etmişlerdir. Çelik ve diğerleri (2019), ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kadınların iş gücüne katılma oranının erkeklere göre daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Bu çalışma literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak matematik ders kitaplarının farklı boyutlarda ayrıntılı olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının fiziksel özellikleri, program öğeleri, görsel tasarım özellikleri, dil ve anlatım özellikleri yönünden bütün olarak bir inceleme yapılması açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermekte olup kitapların ayrıntılı incelenmesi oldukça önemlidir. Sınavlar açısından kitaplar dikkate alındığında; liselere giriş sınavında öğrencilere 8. sınıf konularından da sorular sorulmaktadır. Bu nedenle 8. sınıf ders kitabının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın içerik olarak zengin veri sunması açısından düşünüldüğünde; karşılaştırma yapılarak inceleme yapılması tercih edilmiş olup 7. sınıf matematik ders kitabı seçilerek karşılaştırma yapılmıştır. Diğer taraftan 7. sınıf ve 8. sınıfta matematik ders kitabında yer alan konuların diğer ortaokul sınıfları olan 5. ve 6. sınıf konularına göre daha ayrıntılandırılmış olması nedeniyle 7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının karşılaştırılmalı incelenmesi tercih edilmiştir.

Genel Amaç

Bu çalışmanın genel amacı; ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarını farklı boyutları açısından karşılaştırarak değerlendirmektir. Bu değerlendirme için yapılan analizde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının,

1. Fiziksel özellikleri açısından karşılaştırılması nasıldır?
2. Programın öğeleri açısından karşılaştırılması nasıldır?
3. Görsel tasarımları açısından karşılaştırılması nasıldır?
4. Dil ve anlatım açısından karşılaştırılması nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın genel amacı; ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarını farklı boyutları açısından karşılaştırarak değerlendirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmış olup çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Bu yaklaşım için Yin (1984) veri toplama sürecinde 6 kaynaktan bahsetmektedir: 1) dokümanlar, 2) arşiv kayıtlar, 3) görüşmeler, 4) direkt gözlem, 5) katılımcı gözlem, 6) fiziksel yapılar (teknolojik aletler, sanat eserleri ve çalışmada kullanılacak diğer fiziksel kanıtlar). Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Doküman analizi, nitel araştırmalar için en değerli bilgi kaynaklarından (Hoepfl, 1997). Araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Dokümanlar, 2021-2022 öğretim yılı için MEB Eğitim Komisyonu tarafından onaylanan ortaokul 7. ve 8. sınıf MEB yayınlarının matematik ders kitaplarıdır. Araştırma için gerekli veriler ders kitaplarından elde edildiğinden ve her kitap bir doküman olduğundan araştırmanın tekniği doküman incelemesidir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

İncelenen dokümanlar, 2021-2022 öğretim yılı için eğitim komisyonu tarafından onaylanan ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarından oluşmaktadır. İncelenen kitaplar MEB yayını olan matematik ders kitaplarıdır (MEB, 2021).

Veri Toplama Aracı

Ders kitaplarından araştırmanın amacına uygun veri elde edebilmek için belirli ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütlerin oluşturulmasında ve verilerin analizinde kullanılan veri toplama aracı 4 başlık altında toplanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde, ortaöğretim matematik dersi öğretim program kılavuzu, alan yazında matematik ders

kitaplarının değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirilmiş formlar ve MEB'e bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabının incelenmesinde, değerlendirilmeye esas olacak kriterler dikkate alınmıştır (MEB, 2018). İlgili literatürde çalışma boyutlarının tümünün bir arada bulunduğu bir kontrol listesi bulunmaması nedeniyle belirtilen kaynaklar incelenerek buradan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Bu çalışmadaki veri toplama aracı olarak kullanılan kontrol listesi araştırmacılar tarafından bizzat hazırlanmıştır. Kontrol listesi fiziksel özellikler, programın öğeleri, görsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri boyutları altında inceleme yapılması amacıyla düzenlenmiştir. Program öğeleri kendi arasında 4 başlıkta incelenmiştir. Bunlar hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme şeklindedir (Demirel, 2008). Fiziksel özelliklerden 10 madde, programın öğelerinden toplamda 18 madde (hedef boyutu 4 madde, içerik boyutu 10 madde, eğitim durumları boyutu 3 madde, değerlendirme boyutu 3 madde), görsel tasarımdan 7 madde, dil ve anlatım boyutunda 9 madde olmak üzere toplam 42 maddelik veri toplama aracı hazırlanmıştır. Kılıç ve Seven (2008)'in 'Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme' kitabında ders kitaplarında incelenen kriterler yer almaktadır. Her bir boyut için ayrı ayrı kontrol listeleri düzenlenmiştir. Veri toplama aracı hazırlanırken Kılıç ve Seven'in (2008) kitabından ve Milli Eğitim Bakanlığının ders kitabı analiz ölçeklerinden (MEB, 2018) faydalanılmıştır.

Veri toplama sürecinde 7. ve 8. sınıf matematik ders kitapları temin edilmiş ve bu kitapların pdf formatlarına MEB'in internet sayfasından ulaşılmıştır (MEB, 2021).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için amaç ve amaca uygun olarak oluşturulan veri toplama aracı ile ilgili çalışma kapsamında tüm veri kaynakları tek tek incelenmiştir. Bulgular, veri toplama araçları ve analizler bulguların ilgili literatürle tutarlılığı dikkate alınarak ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Merriam'a (1988) göre her türden doküman, araştırmacının konuyu anlamasına, keşfetmesine, anlayış geliştirmesine ve araştırma problemiyle ilgili belirsizliklerin giderilmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmada da belirlenmiş olan kitap inceleme kriter listesi yardımıyla 7. ve 8. sınıf matematik ders kitapları incelenerek konu hakkında veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Veri analizinde ilgili dokümanlar hazırlanmış olan analiz tablolarına göre değerlendirilerek frekans değerleri hesaplanmıştır. Nitel verilerin bu şekilde sayısallaştırılması ile verilerin güvenilirliği artırılmakta, yanlışlık azaltılmakta ve veriler arası karşılaştırma olanağı sağlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Ünitelerdeki her bölümde istenen sayılabilir ölçütten kaç tane bulunduğu tümüne oranla yüzde olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar tablo olarak düzenlenmiştir. Veri analizi sırasında geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için eğitim programları ve öğretim alanından

iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın veri analizi güvenilirliği katsayısı; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100] formülüyle hesap edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Veri analizi güvenilirliği katsayısı yapılan kodlamalar sonucunda ortalama güvenilirlik %100 olarak bulunmuştur. Bu oran iki araştırmacının verileri değerlendirmeleri sonucunda ulaşılan değerdir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde bulgular, 1. Fiziksel özellikler, 2. Program öğeleri, 3. Görsel tasarımı ve 4. Dil ve anlatım özellikleri olmak üzere dört başlık altında verilmiş olup 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitapları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur:

1)Fiziksel Özelliklerin İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının fiziksel özelliklerinin incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

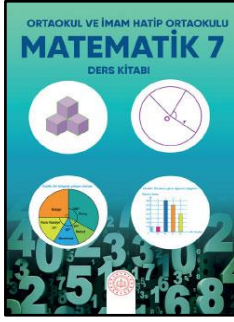
Tablo 1. 7. ve 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Fiziksel Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Matematik Ders Kitabının Fiziksel Değerlendirme Ölçütleri	7. Sınıf			8. Sınıf		
	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
Kitabın,						
1) Ön kapağı içerikle ilgilidir		✓		✓		
2) Baskı kalitesi kullanıma uygundur	✓			✓		
3) Cildi dayanıklıdır	✓			✓		
4) Ağırlığı taşınabilir özelihtedir	✓			✓		
5) Boyutu kullanıma uygundur	✓			✓		
6) Yazı boyutu olması gereken boyuttadır		✓		✓		
7) Yazı tipi olması gereken tiptedir	✓					✓
8) Sayfasındaki yazılanlar kâğıdın arka yüzüne geçmemiştir	✓			✓		
9) Yazarlarının ismi belirtilmiştir.	✓			✓		
10) Hazırlanmasında uzmanlardan yardım alınmıştır	✓				✓	
Toplam Puan	24	4	-	24	2	1
Maksimum Puan= 30 puan						

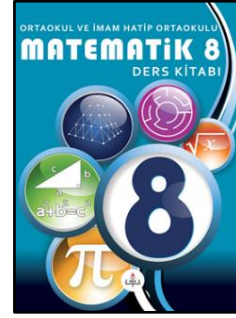
Tablo 1 incelendiğinde fiziksel özelliklerinin çeşitli farklılıklara ve benzerliklere sahip oldukları saptanmıştır.8. sınıf matematik ders kitabı 7. sınıf matematik ders kitabı eşit sayıda tam puan almıştır. Benzerliklere bakıldığında baskı kalitesi, cilt dayanıklılığı ağırlığı, boyutu her iki sınıf için de uygundur.

Ön kapağın içerikle uyumu yönünden incelenmesine göre 7. sınıf ders kitabının kapağında sadece veri analizi ve geometri konusu ile ilgili resimler bulunmaktadır. Görsel olarak yetersiz bir kapak kullanılmıştır. 8. sınıf ders kitabında içerikle ilgili resimler bulunmaktadır.8. sınıf konularında kara köklü sayılar, Pisagor teoremi, üç boyutlu cisimler

konuları bulunmaktadır. Matematik kitabı olduğu için sayı eklenebileceği gibi içerikle ilgili öğeler eklenebilmektedir.



Şekil 1. 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı



Şekil 2. 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı

Öğrenciler ders kitabında ilk olarak kapakla karşılaşır. Çekici bir kapak tasarımı kitabın öğrencide uyandırdığı ilk izlenim açısından önemlidir (Kılıç & Seven, 2008). Kitabın içeriği hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir.

Baskı kalitesi kitabın kullanımı açısından önemlidir. Baskıda meydana gelebilecek sorunlar yazıların, görsellerin algılanmasını zorlaştırabilir. Baskı renkli olmalıdır. Sayfalarda mürekkep lekesi olmamalı, yazılanlar arka sayfaya geçmemelidir. Kitabın iyi bir ciltlemeye sahip olması için sayfalar kopmadan iki yana açılabilmesi gerekir. Ciltlemede iplik ile sayfaların tutturulması sağlam olmasını sağlar, kitabın dayanma süresini uzatır. Kitabın ağırlığı öğrenci yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Taşınabilmesi kolay olmalıdır aksi halde öğrencilerde ağırlık taşımaktan dolayı fiziksel rahatsızlıklara sebep olabilir. Gereksiz boş sayfa bırakılmamalıdır. Kâğıdın cinsi de ağırlığı etkilemektedir. Kaliteden taviz vermeden öğretim için en uygun kâğıt seçilmelidir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun kitap boyutu seçilmelidir. Öğrencinin kucağından taşmayacak şekilde olmalıdır (Kılıç & Seven, 2008). İki kitap incelendiğinde bu özelliklere uygun olduğu saptanmıştır. Farklılıklar ayrıntılı incelendiğinde; yazı boyutu 7. Sınıf için kısmen uygun iken 8.sınıf için uygundur. 6. sınıftan itibaren kitaplarda punto büyüklüğü 10'a kadar düşmektedir. Küçük sınıflarda okuma pratiğine uygun "Dik Temel Harfler"e yakın karakterler seçilmelidir. Algının dağılmaması açısından Times New Roman, Times Turk Arial, Futura ve Helvetica karakterlerinden, ikiden fazla tercih edilmemek koşuluyla, karakter seçimi yapılmalıdır (Kaptan ve Kaptan 2005: 171). 8. ve 7. sınıflar üst sınıflar kategorisinde olup yazı karakteri Times New Roman, Times Turk, Arial, Futura, Helvetica olmalıdır. Yazı boyutu 10 punto olmalıdır.

'İnsanlar günlük yaşamlarında negatif ve pozitif sayılarla karşılaşır.'

Şekil 3. 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Yazı Tipi ve Boyutu (MEB, 2021:25)

Şekil 3'te yer alan örnek, 7. sınıf matematik ders kitabından alınmıştır. Yazı tipi Helvatica ve boyutu 11 puntodur.

Bir tam sayının karesi olan pozitif tam sayılara **tam kare pozitif tam sayılar** denir. 1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64, ... gibi sayılar tam kare pozitif tam sayılardır.

Şekil 4. 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Yazı Tipi ve Boyutu (MEB, 2021:39)

Şekil 4'te yer alan örnek, 8. sınıf ders kitabından bir kesittir. Yazı tipi Calibri olup belirtilen standartta değildir. Yazı boyutu ise 10,5 puntodur

Yazarların isimleri belirtilmiş olup her iki kitabında 2 yazarı bulunmaktadır. 7. sınıf kitabının hazırlanmasında dil uzmanı, görsel tasarım, program geliştirme uzmanı, rehberlik uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanından yardım alınmıştır. 8. sınıf kitabında ise dil uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, görsel tasarım uzmanından yararlanılmıştır. Bir üst sınıf olan 8. sınıf kitabında program geliştirme uzmanı ve rehberlik uzmanın bulunmaması dikkat çekmektedir.

2) Program Öğelerinin İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının program öğeleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 7. ve 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Program Öğelerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Matematik Ders Kitabının Program Öğeleri Bakımından Değerlendirme Ölçütleri	7. Sınıf			8. Sınıf		
	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
Hedef ile ilgili ölçütler						
Konu başında,						
1) Hedeflere yer verilmiştir			✓			✓
2) Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirecek şekilde hazırlık çalışmaları bulunmaktadır.	✓			✓		
3) Hazırlık çalışmalarında öğrencinin ne yapacağına dair rehber bilgiler sunulmuştur	✓					✓
4) Konuya ait anahtar kelimeler verilmiştir			✓	✓		
İçerik ile ilgili ölçütler						
İçerik/ içerikte						
5) Konular öğretim programına uygun olarak sunulmuştur	✓			✓		
6) Öğretim programında verilen sıraya göre düzenlenmiştir	✓			✓		
7) Öğretim programı ile orantılı şekilde dağılım göstermektedir		✓			✓	

8)	Matematiksel problem kurma etkinliklerine yer verilmiştir			✓		✓	
9)	Matematik tarihi ile ilişkilendirme yapılmıştır	✓				✓	
10)	Diğer derslerle ilişki kurulmuştur	✓			✓		
11)	Ara disiplinlerle ilişki kurulmuştur		✓			✓	
12)	Bilimsel olarak uygundur	✓			✓		
13)	Günlük hayatla ilişki kurulmuştur	✓			✓		
14)	Gereksiz bilgilerden kaçınılmıştır	✓			✓		
Eğitim durumları ile ilgili ölçütler							
15)	Öğretim stratejilerine yer verilmiştir			✓		✓	
16)	Öğretim yöntemlerine yer verilmiştir			✓		✓	
17)	Öğretim tekniklerine yer verilmiştir			✓		✓	
Değerlendirme ile ilgili ölçütler							
16)	Bilgiyi pekiştirecek sorular verilmiştir	✓			✓		
17)	Her konunun sonunda ölçme aracı vardır	✓			✓		
18)	Farklı tipte ölçme araçları kullanılmıştır	✓			✓		
Toplam Puan		36	4	6	30	10	5
Maksimum= 54 puan							

Tablo 2 incelendiğinde; 7. sınıf ders kitabı 8. sınıf ders kitabından daha çok tam puan almıştır.

Konuların başında her iki kitapta da hedeflere yer verilmemiştir. Hedefler öğrenciye kazandırılması düşünülen nitelikleri belirtir. Konuların başında öğrencinin neyi öğreneceğinden haberdar olması motivasyon açısından önemlidir. Hedeflerde öğretim programının içeriğinin sınırları belirlenir (Kılıç & Seven, 2008). Hangi sınıf düzeyinde konunun ne kadar verileceği belirtilmiştir. 7. sınıf ders kitabında konuyla ilgili anahtar kelimelere yer verilmemiştir. 8. sınıf ders kitabında ise 'Terimler' başlığında anahtar kelimelere yer verilmiştir. Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirecek şekilde hazırlık çalışmaları bulunmaktadır. 8. sınıf kitabında 'Hazır mıyız?' başlığı altında bir soru ile konuya başlanılmıştır. Sadece 1 soru olması hazırlık çalışması için yeterli olmamıştır. Bu yüzden kısmen şeklinde puanlandırılmıştır. Sonrasında 'Hatırlayalım' başlığı ile önceki öğrenilenler kısa notlarla hatırlatılmıştır.

7. sınıfın kitabında her ünitenin başında hatırlayalım başlığı altında önceki bilgileri hatırlatacak nitelikte çalışmalara yer verilmiştir. Şekil 5'te görüldüğü gibi; bölümlerin başında ise konu ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde öğrencinin ne yapacağına dair rehber bilgiler sunulmuştur.

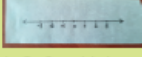
ETKİNLİK

Araç-Gereçler: Yağlı pişirme kâğıdı, kalem

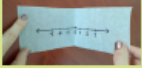
Uygulama Basamakları:

■ Yağlı pişirme kâğıdı üzerine bir sayı doğrusu çizin.

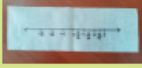
- -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 tam sayılarını eşit aralıklarla bu sayı doğrusuna yerleştiriniz.
- Kâğıdı 0 noktasından doğrunun kolları üst üste gelecek şekilde katlayınız.



- 1, 2, 3 noktalarından her birinin hangi nokta ile üst üste geldiklerini yazınız.



- Aynı yağlı kâğıdın üzerine $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{2}$, $\frac{5}{2}$ kesirlerini yerleştiriniz.
- Kâğıdı 0 noktasından doğrunun kolları üst üste gelecek şekilde tekrar katlayınız.



- Bu kesirlerin sayı doğrusunun sol tarafında çakıştığı noktaları işaretleyiniz.
- Pozitif ve negatif tam sayıların katlanma sonucundaki durumunu göz önünde bulundurarak işaretlediğiniz noktaların $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{2}$, $\frac{5}{2}$ kesirleri ile olan ilişkisini yazınız.
- Sayı doğrusu üzerine yerleştirdiğiniz tam sayıların büyükten küçüğe doğru sıralayınız.
- Sayı doğrusuna yerleştirdiğiniz kesirler ve katlama sonucu oluşan noktadaki sayılar arasındaki ilişkiyi yazınız.


Şekil 5. 7. Sınıf Ders Kitabı Etkinlik Örneği (MEB, 2021:61)

7. sınıf kitabında şekil 5'teki gibi 'Etkinlik' başlığında öğrencilerin uygulayabileceği uygulamalar bulunurken 8. sınıf kitabında şekil 6'daki gibi 'Birlikte Yapalım' başlığı altında sadece örnek uygulama belirtilmiş açıklaması kitapta verilmiş, öğrencinin kendinin yapmasına fırsat tanınmamıştır.

Birlikte Yapalım 3

Yandaki nesnelere bir tanesini seçmek isteyen Sevda'nın kaç farklı seçim yapabileceğini bulalım.

Masanın üzerindeki eşyalar not defteri, silgi, cetvel, kalem ve hesap makinesi olup 5 farklı olası durum vardır. Toplam 5 farklı seçim yapılabilir.



Şekil 6. 8. Sınıf Ders Kitabı Birlikte Yapalım Bölümü (MEB, 2021:79)

Konular öğretim programına uygun olarak sunulmuştur. Öğretim programında verilen sıraya göre düzenlenmiştir.

Tablo 3.7.Sınıf Matematik Öğretim Programı Konularına Göre Kazanım Sayısı ile Sayfa Sayısı Dağılımı

Ünite	Konular	Kazanım Sayısı	Sayfa Sayısı
1. Ünite	M.7.1.1. Tam Sayılarla İşlemler	5	47
	M.7.1.2. Rasyonel Sayılar	4	17
2. Ünite	M.7.1.3. Rasyonel Sayılarla İşlemler	5	34
	M.7.2.1. Cebirsel İfadeler	3	15
3. Ünite	M.7.2.2. Eşitlik ve Denklem	4	13
	M.7.1.4. Oran ve Orantı	7	28
4. Ünite	M.7.1.5. Yüzdeler	4	17
5. Ünite	M.7.3.1. Doğrular ve Açılar	2	12
	M.7.3.2. Çokgenler	5	29
	M.7.3.3. Çember ve Daire	3	17
6. Ünite	M.7.4.1. Veri Analizi	4	20
	M.7.3.4. Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri	2	11
	Toplam	48	260 (MEB, 2018)

Tablo 3' de görüldüğü gibi 7. sınıf matematik öğretim programı konularına göre kazanım sayısı ile sayfa sayısı dağılımı verilmiştir.

Tablo 3'e göre 7. sınıf matematik ders kitabında sayfa sayısı ile kazanım sayısının kısmen orantılı olduğu görülmektedir.

Örneğin; 1. ünite Tam sayılarla işlemler konusunda 5 kazanıma 47 sayfa ayrılmışken, yüzdeler konusunda 4 kazanıma 17 sayfa ayrılmıştır. Çokgenler konusu 5 kazanım için 29 sayfa ayrılmıştır. Doğrular ve açılar konusu için 2 kazanıma 12 sayfa ve cisimlerin farklı yönlerden görünümüleri konusu yine 2 kazanım için 11 sayfa ile uyum göstermektedir.

Tablo 4: 8. Sınıf Matematik Öğretim Programı Konularına Göre Kazanım Sayısının ile Sayfa Sayısının Dağılımına Ait Bulgular

Ünite Adı	Konular	Kazanım Sayısı	Sayfa Sayısı
1. Ünite	M.8.1.1. Çarpanlar ve Katlar	3	9
	M.8.1.2. Üslü İfadeler	5	12
2. Ünite	M.8.1.3. Kareköklü İfadeler	8	23
	M.8.4.1. Veri Analizi	2	12
3. Ünite	M.8.5.1. Basit Olayların Olma Olasılığı	5	8
	M.8.2.1. Cebirsel İfadeler ve Özdeş- likler	4	20
4. Ünite	M.8.2.2. Doğrusal Denklemler	6	22
	M.8.2.3. Eşitsizlikler	3	5
5. Ünite	M.8.3.1. Üçgenler	5	23
	M.8.3.3. Eşlik ve Benzerlik	2	7
6. Ünite	M.8.3.2. Dönüşüm Geometrisi	3	13
	M.8.3.4. Geometrik Cisimler	6	28
Toplam	(MEB,2018)	52	182

Tablo 4' de 8. sınıf matematik öğretim programı konularına göre kazanım sayısı ile sayfa sayısı dağılımı verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde; kazanım sayısı ile sayfa sayısının kısmen orantılı olduğu görülmektedir. Örneğin üslü ifadeler ünitesinin 5 kazanımı 12 sayfa iken 5 kazanım olan üçgenler ünitesi 23 sayfadır. Eşlik benzerlik 2 kazanım ile 7 sayfa ve veri analizi 2 kazanımla 12 sayfadır. Kazanım sayısı fazla olan konulara daha fazla sayfa ayrılması beklenmektedir. Çünkü konunun ne kadar çok kazanımı varsa o konuya ait o kadar fazla konu anlatımı olmaktadır. Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde şu nokta dikkat çekmektedir; Genel anlamda kazanım sayısı fazlaysa bu kazanımlara yönelik olarak konuların içeriği fazla olacak ve dolayısıyla sayfa sayısı fazla olacaktır gibi bir çıkarımda bulunmak mümkündür. Ancak bu kesin bir gösterge olmayıp kazanımların özelliğine ve bu kazanımı öğrenciye davranış olarak kazandırmak amacıyla hangi içeriğin nasıl verileceği boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla belirlenmiş olan kazanımlara yönelik olarak verilen içeriği sunan farklı sayıda sayfaların kitaplarda yer aldığı tespit edilmiştir.

Problem kurma etkinlikleri yönünden incelendiğinde; literatürde en çok kullanılan yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliklerinden biri de işleme uygun problem kurma etkinliği olup aşağıda şekil 7'de eşitsizlikler ünitesine uygun örnek bir etkinliğe yer verilmiştir. 8. sınıf ders kitabında toplamda 6 ünite, 12 bölüm bulunmasına rağmen problem kurma etkinliklerine sadece 1 bölümde yer verilmiştir. 7. sınıf kitabında hiç problem kurma etkinliğinin bulunmadığı saptanmıştır.

' $x \leq 3$ ' eşitsizliğine uygun matematik problemini oluşturunuz.

Birlikte Yapalım 6

"Murat'ın aldığı notun 21 eksikliğinin 2 katı 98'den küçüktür." ifadesine uygun eşitsizliği yazalım.

Murat'ın aldığı nota x diyelim.

Uygun eşitsizlik $(x - 21) \cdot 2 < 98$ olur.

Birlikte Yapalım 7

"Vedat'ın cebindeki paranın 3 katınının 24 fazlası 84'e eşit veya 84'ten büyüktür." ifadesine uygun eşitsizliği yazalım.

Vedat'ın parasına x diyelim.

Uygun eşitsizlik $3x + 24 \geq 84$ olur.

Şekil 7. 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Eşitsizlikler Konusu (MEB, 2021:133)

Şekil 7'de görüldüğü gibi; yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliği örneği verilmiştir. Öğrencilere bir sonuç, bir sayı ve bir birim verilir; öğrencilerden bir soru sormaları istenir ve daha sonra sonuç, sayı ve birim verilir. Öğrencilere işleme uygun problem kurma, dört işlemi veya bir problemin çözümünü içeren bir veri verilir. Öğrencilerden sürece veya çözüme uygun sorular sormaları istenir.

Ders kitaplarının matematik tarihi ile ilişkilendireme yapılıp yapılmadığı incelendiğinde Tablo 5'e göre 7. sınıf ders kitabı evet puanı alırken 8. sınıf ders kitabının kısmen puanı aldığı saptanmıştır. Sayısal olarak veriler incelenerek Tablo 5' de ders kitaplarında yer alan matematik tarihi öğelerinin öğrenme alanlarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. Ders Kitaplarında Yer Alan Matematik Tarihi Öğelerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	7. Sınıf Matematik Ders Kitabı	8. Sınıf Matematik Ders Kitabı
Sayılar ve İşlemler	3	0
Cebir	2	2
Geometri ve Ölçme	3	0
Veri İşleme	1	1
Olasılık	-	0
Toplam	9	3

Tablo 5' e göre; 7. sınıfın her öğrenme alanında matematik tarihi ile ilişkilendirme yapılmıştır. 7. sınıf programında olasılık konusu yoktur. 8. sınıf ders kitabında ise 7. sınıfa göre daha az verinin bulunduğu saptanmıştır. Her öğrenme alanı ile ilgili matematik tarihiyle ilgili öğeler yoktur. Cebir alanında 2 ve veri işleme alanlarında 1 tane bulunmaktadır. 7. sınıf ders kitabında; Cahit Arf, Mısır Piramitleri, Harezmi, Ömer Hayyam, Euclid, Pi Sayısı, Arşimet, Florence Nightingale matematik tarihi öğelerine yer verilirken 8. sınıf ders kitabında; Harezmi, Antik Mısır, Florence Nightingale matematik tarihi öğelerine yer verilmiştir.

Veri işleme konusunda verilen tarihsel öğe ortak olup modern hemşireliğin kurucu ve temsilcisi olan Florence Nightingale konusunda olduğu saptanmıştır.

Daire Grafiği



Modern hemşireliğin kurucu ve temsilcisi olan Florence Nightingale (Florans Naytingeyl), 1850'li yıllarda Doğu Avrupa'da baş gösteren savaşta binlerce yaralı askerin gönderildiği hastanede hemşirelik yapmıştır. Onun en önemli özelliği, matematik bilgisi ve yaptığı istatistik çalışmalarıdır. Bu çalışmalarında Nightingale, hastanede ölen askerlerin ölüm nedenleri ile ilgili çizelgeler oluşturmuştur.

Nightingale, hastanedeki ölüm nedenlerinin istatistiksel analizlerini yaparak savaştan ölen askerlerin sayısının hijyenik problemlerden ölen askerlere göre daha az olduğunu kanıtlamıştır. Bu çalışmalarını uzun bir rapor haline getirmiş ve sağlık komisyonu kurulmasını talep etmiştir. Kraliçe Victoria'yı (Viktorya) bu raporla ikna edemeyince yandaki grafiği oluşturmuş ve sağlık komisyonunun kurulması sağlanmıştır. Bu grafik tam olarak daire şeklinde olmasa da daire grafiğine en yakın ilk örneklerdendir.

- Sizce Florence Nightingale'in kraliçeyi ikna etmesinde daire grafiğinin rolü nedir?



■ Hastane enfeksiyonu kaynaklı ölümler
■ Savaşta alınan yaralardan kaynaklanan ölümler
■ Diğer nedenlerden kaynaklanan ölümler

Şekil 8.7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Matematik Tarihi Ögesi (MEB, 2021: 270)

Şekil 8'de ve Şekil 9'da matematik kitabından kesitler bulunmaktadır. Daire grafiğini literatüre kazandıran kişinin Florence Nightingale olduğu bilgisi verilmiştir ve bunu Kırım Savaşı sırasında İstanbul Selimiye Kışlasında gerçekleştirmiştir. Bu örnekte 7. sınıf ve 8. sınıfta matematik ders kitabında yer alan aynı konu olan daire grafiğinin sarmal yapısı tespit edilmiştir.



Florance Nightingale tarafından tasarlanan grafik.



Florance Nightingale

1850'li yıllarda, Kırım Savaşı'nda İngiliz ordusundaki yaralı askerlere bakmak üzere İstanbul Selimiye Kışlası'nda kurulan askeri hastaneye gönderilen Florence Nightingale (Filorens Naytingeyl), hastanenin bakımsız olduğunu ve insanların savaş yaralarından çok sıtma ve çeşitli bulaşıcı hastalıklar nedeniyle öldüğünü tespit etmiştir.

Florance Nightingale, bu nedenle çalıştığı hastanenin şartlarını iyileştirmek için çeşitli çalışmalar yapmıştır. Yaptığı çalışmalarda özellikle veri analizinden yararlanmış, gözlemediği eksiklikleri grafiğe dönüştürerek bir veri grafiği oluşturmuştur. Hastanenin temiz ve bakımlı olması gerektiğini söyleyerek generalleri ve politikacıları bu konuda harekete geçirmiştir.

Bugünkü modern hastanelerin Nightingale'nin veri analizlerinden yararlanarak şartlarını iyileştirdiğini söyleyebiliriz.

Şekil 9. 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Matematik Tarihi Ögesi (MEB, 2021: 61)

Ders içeriği diğer derslerle ilişkilendirilmesi bakımından incelendiğinde 7. sınıf ders kitabında Türkçe, Sosyal dersleri ile ilişkilendirmelerin bulunduğu, 8. sınıf ders kitabında ise Fen Bilgisi dersi ile ilişkilendirme yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Paralel İki Doğrunun Bir Kesenle Yaptığı Açılar

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletine her alanda yenilik ve çağdaşlığın yolunu açarken bilimsel anlamda da oldukça faydalı çalışmalara imza atmıştır. Atatürk'ün 1936-1937 yılları arasında yazdığı 44 sayfalık "Geometri" kitabı sayesinde bugün geometri terimleri daha kolay ve anlaşılır şekilde yazılıp okunmaktadır.

Atatürk tarafından matematik ve geometri alanlarında değiştirilen bazı Osmanlıca açt terimlerinin Türkçe karşılıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir.


Tablo: Geometri Terimlerinin Türkçe Karşılıkları

Osmanlıca Terimler	Atatürk'ün Önerdiği Terimler
zâviye	Açı
re'sen müteakabil zâviyeler	Ters açılar
zâviyei hadde	Dar açı
zâviyetan'ı mütabâdiletân-ı dâhiletan	İç ters açılar
zâviyetan-ı mütevâfikatân	Yöndeş açılar



Şekil 10. 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Diğer Derslerle İlgisi (MEB, 2021: 29)

Şekil 10'da görüldüğü gibi; Atatürk'ün Geometri Kitabı örneği verilerek Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilmiştir. Osmanlıca terimlerin Türkçe karşılıkları verilerek ise Türkçe dersi ile ilişki kurulmuştur.



Cebir; sayılar ve işlemlerle genellemeler yapmaya, bir düşünceyi anlamlı sistem ve semboller kullanarak formülize etmeye yarar. Matematik ve günlük hayat arasındaki bir iletişim dili olarak da düşünülebilir. Cebir, matematiği günlük hayatta faydalı ve kullanılabilir bir hale getiren unsurdur. Kimyagerler, ekonomistler, doktorlar, ve mühendisler aktif olarak hesap yaparken cebirden yararlanırlar. Ayrıca bir formül oluşturulurken de cebirden yararlanılır.

Cebirin kurucusu El-Harezmi'dir. Harezmi'nin matematik alanındaki çalışmaları cebirin temelini oluşturmuştur.

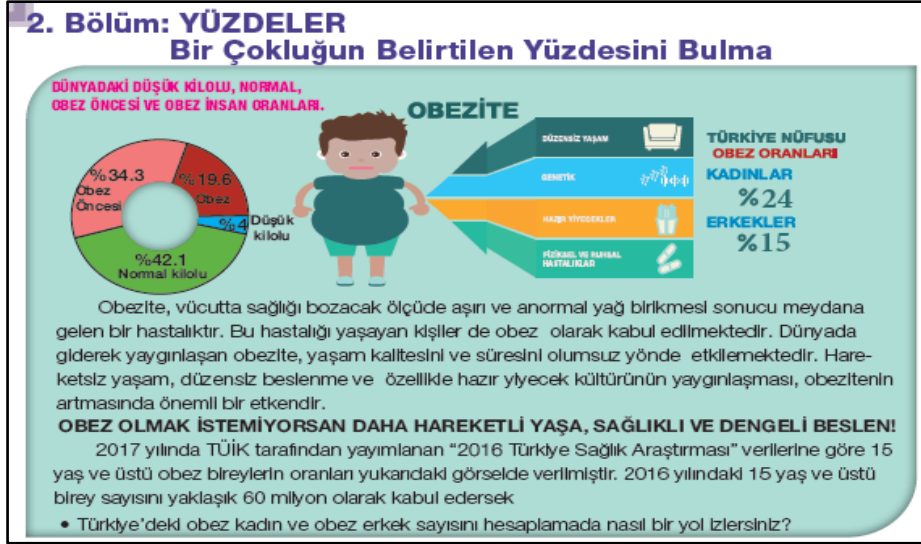
Örneğin taban uzunluğu a birim, yüksekliği h birim olan bir üçgenin alanının $\frac{a \cdot h}{2}$ birimkare olması cebirsel bir ifadedir. Benzer şekilde taban kenar uzunlukları a birim ve b birim, yüksekliği h birim olan bir dikdörtgenler prizmasının hacim formülünün $V = a \cdot b \cdot h$ birimküp olması da cebirsel bir ifadedir.

Fen bilgisi dersinden hatırlayacak olursak yoğunluk formülündeki $d = \frac{m}{V}$ de cebirsel bir ifadedir.

Şekil 11. 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Diğer Derslerle İlgisi (MEB, 2021: 132)

Şekil 11'de görüldüğü gibi; cebir konusu ile Fen Bilgisindeki yoğunluk konusu arasında bağlantı kurulmuş olup anlatılan konu diğer derslerle ilişkilendirilmiştir.

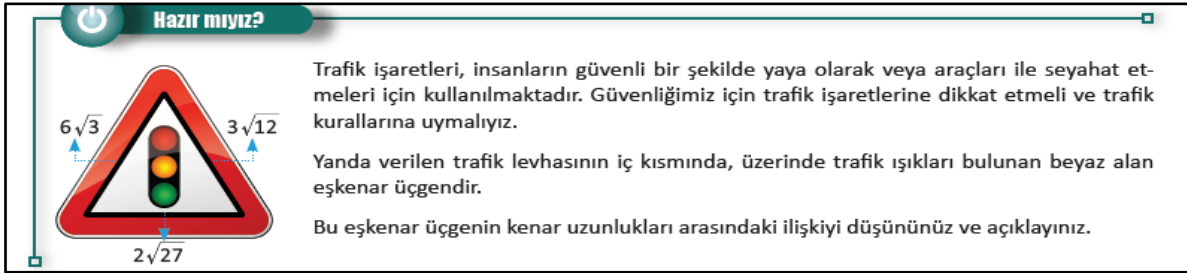
Belirlenen 8 ara disiplin bulunmaktadır. Bunlar; afetten korunma ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü spor kültürü ve olimpik eğitimidir (MEB, 2018). Ara disiplinlerle ilişki kurulması incelendiğinde 7. sınıf ders kitabında 8 ara disiplinden sadece 3 tanesi ile ilişkilendirilmiştir. Madencilik ile ilgili bir soruda güvenli yaşam hakkında örtük bir mesaj verilmiştir. Şekil 12'de açık olarak sağlıkla ilgili bir mesaj verilmiştir. Diğer bir ara disiplin ise spor ile ilgilidir.



Şekil 12. 7. Sınıf Ders Kitabı Ara Disiplinlerle İlişkisi (MEB, 2021:170)

Şekil 12'de görüldüğü gibi; yüzdeler konusu bir ara disiplin olan sağlık kültürü ile bağlantı kurularak açıklanmış olup obezite ile ilgili bir araştırmadan bahsedilmiştir.

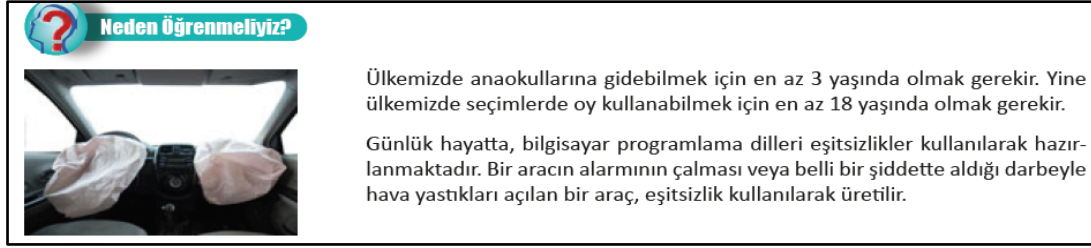
8. sınıf ders kitabında 8 ara disiplinden sadece 3 tanesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunlar güvenli yaşam, sağlık, spor alanıyla ilgili olup 7. sınıf ders kitabında bu alanlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 13. 8. Sınıf Ders Kitabının Ara Disiplinlerle İlişkisi (MEB, 2021: 44)

Şekil 13'te kara köklü ifadeler konusundan trafik işaretlerinden bahsedilerek güvenli yaşama vurgu yapılmıştır.

İncelenen kitaplarda günlük hayatla ilişki kurulmuştur 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitaplarında 'Neden Öğrenmeliyiz?' başlığı altında bölüm başlarında günlük hayattan örneklere yer verilmiştir. Günlük hayatla ilişki kurulması matematiğin hayattan bağımsız bir ders olmadığını göstermekle birlikte öğrencilerin derse daha çok ilgi duymasını sağlamaktadır.



Şekil 14. 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Günlük Hayatla İlişkisi (MEB, 2021: 132)

Şekil 14’te eşitsizlikler konusu ile arabalarda bulunan hava yastığı teknolojisi ile bağlantı kurulmuştur.

Her iki kitapta da öğretim stratejilerine, yöntemlerine, tekniklerine yer verilmemiştir. Öğretim yöntemleri, bir konuyu öğrenme veya öğretme gibi belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak amacıyla tercih edilerek seçilen ve takip edilen klasik yöntemlerdir. Öğretim yöntemleri nasıl öğreteyim sorusuna cevap arar.

Ders kitaplarında bilgiyi pekiştirecek sorular verilmesi bakımından incelendiğinde ünitelere göre soru dağılımları Tablo 6’da ve Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 6. 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Ünitelere Göre Soru Sayısının Dağılımına Ait Bulgular

Ünite İsmi	Soru Sayısı	Yüzdesi
Tam Sayılarla İşlemler	78	%19,69
Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler.	75	%18,93
Cebirsel İfadelerden Eşitlik ve Denklemlere	49	%12,37
Oran Orantıdan Yüzelere	78	%19,69
Doğrular ve Açılardan Çokgenler, Çember ve Daireye	94	%23,73
Veri Analizinden Cisimlerin Farklı Yönden Görünümlerine	22	%5,55
Toplam	396	%100

Tablo 6 incelendiğinde; 7. sınıf matematik ders kitabında toplamda 396 soru bulunduğu saptanmıştır. En çok soru %23,73 oranla ‘Doğrular ve Açılardan Çokgenler, Çember ve Daireye’ ünitesinde bulunurken, en az soru %5,55 oranıyla ‘Veri Analizinden Cisimlerin Farklı Yönden Görünümlerine’ ünitesinde bulunmaktadır.

Tablo 7. 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Ünitelere Göre Soru Sayısının Dağılımına Ait Bulgular

Ünite İsmi	Soru Sayısı	Yüzdesi
Çarpanlar ve Katlar, Üslü İfadeler	60	%14,77
Kareköklü İfadeler, Veri Analizi	75	%18,47

Basit Olayların Olma Olasılığı, Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler	75	%18,47
Doğrusal Denklemler, Eşitsizlikler	66	%16,25
Üçgenler, Eşlik ve Benzerlik	55	%13,54
Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler	75	%18,47
Toplam	406	%100

Tablo 7' ye göre; 8. sınıf matematik ders kitabında toplamda 406 soru bulunmaktadır. Genel olarak orantılı bir soru dağılımı göstermektedir. En az soru %13,54 oranla 'Üçgenler, Eşlik ve Benzerlik' ünitesinde bulunmaktadır. 8. sınıf ders kitabı 7. sınıfa göre daha orantılı bir dağılım göstermektedir. 7. sınıf ders kitabındaki son üniteye soru sayısı %5,5 oranla düzenli bir dağılım göstermiştir.

2017'den sonra 8. sınıfların liselere giriş sınavında karşılaştığı matematik soru tarzları değişmiştir. Yeni nesil sorular; anlama, akıl yürütme, bilgiyi yorumlama ve gerçek hayatla bağ kurma yoluyla hazırlanan sorulardır. Ders kitaplarında da sınavda çıkan yeni nesil tarz soruların bulunması beklenmektedir. Sorular içerik olarak incelendiğinde ise Liselere giriş sınavında çıkan yeni nesil tarzda soruların bulunmadığı saptanmıştır. Bu durumda öğrenciler ve öğretmenler sınav sistemine uygun başka kitaplara yönelmektedirler.

7. sınıf ve 8. sınıf ders kitaplarının her ikisinde her konunun sonunda ölçme araçlarına yer verilmiş olup farklı tarzda ölçme araçları bulunmaktadır. Test, doğru-yanlış, boşluk doldurma, açık uçlu, eşleştirme şeklinde farklı ölçme araçları kullanılmıştır.

3) Görsel Tasarım Özelliklerinin İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

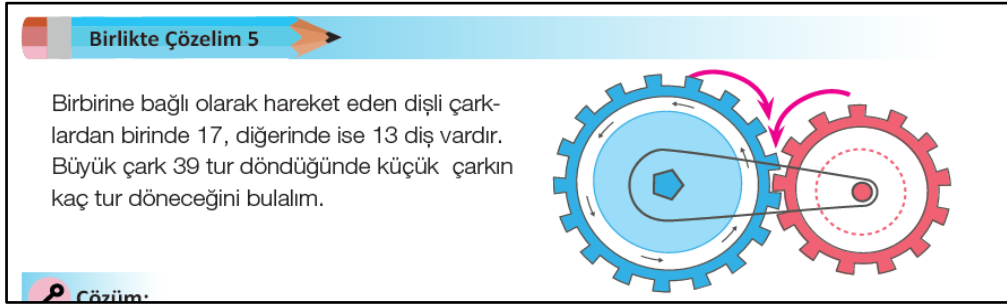
7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının görsel tasarım özellikleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8. 7. ve 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Görsel Tasarım Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesine Ait Bulgular

Matematik Ders Kitabının Değerlendirme Ölçütleri	7. Sınıf			8. Sınıf		
	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
Görsel araçlar/ Görsel araçların						
1) Konuya uygundur	✓			✓		
2) Bilgileri desteklemektedir	✓			✓		
3) Altında yazılan açıklamalar konuya uygundur	✓			✓		
4) İlgi çekicidir	✓			✓		
5) Zihinde canlandırması güç olan kompleks durumları açıklamaktadır	✓			✓		
6) Kavramlar arasındaki ilişkileri göstermektedir	✓			✓		

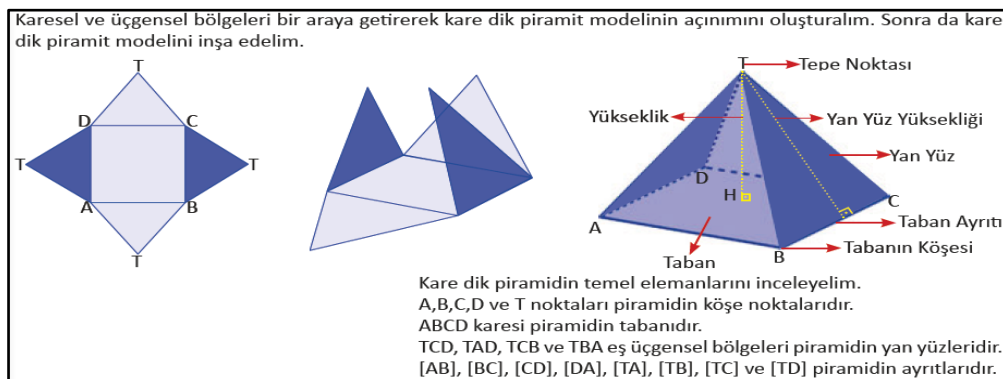
7) Toplumsal cinsiyet eşitliğine uygundur		✓	✓		
Toplam Puan	18	2	-	21	-
Maksimum Puan =21					

Görsel tasarım yönünden incelendiğinde Tablo 8' e göre; 7. sınıf matematik ders kitabı 18 puan almış olup,24 puan ile 8. sınıf matematik ders kitabı daha çok puan almıştır. Her iki matematik ders kitabında da konuya uygun görseller kullanılmıştır. Görseller metinle uyumlu olması bakımından önemlidir. Görsel araçların altında yazılan açıklamalar konuya uygundur. Görsel aracın verdiği mesajla altında yazılan açıklama ile uyumlu olmalıdır, ilişkisiz açıklamalardan kaçınılmalıdır. Görseller ilgi çekicidir. Görsellerin ilgi çekici olması öğrencinin motivasyonu artırır ve dikkatini canlı tutar. Zihinde canlandırması güç olan kompleks durumları açıklaması bakımından incelendiğinde Şekil 15 örnek verilebilir.



Şekil 15. 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Görseli (MEB, 2021: 162)

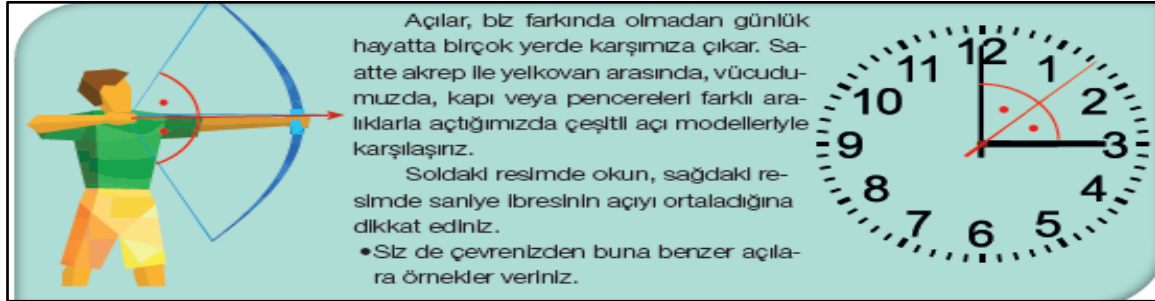
Şekil 15, çarkların dönüş mekanizmasını ve büyüklüklerine göre hangisinin daha çok tur atacağını gözünde canlandıramayacak öğrenci için zihinde canlandırmayı kolaylaştıran bir görsel olmuştur.



Şekil16.8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Görseli (MEB, 2021: 216)

Şekil 16'da üç boyutlu cismin açık ve kapalı hali verilerek öğrencinin şekli zihninde canlandırması kolaylaştırılmıştır.

7. sınıf matematik ders kitabında görseller toplumsal cinsiyet eşitliğine kısmen uygunken, 8. sınıf matematik ders kitabındaki görseller toplumsal cinsiyet eşitliğine uygundur. Şekil 17'deki resim incelendiğinde okçuluk sporunu yapan kişinin erkek olduğu görülmektedir. Görselde kadın da tercih edilebilirdi. Görselde toplumsal cinsiyet eşitliğine uygunluğu önemsenmelidir.



Şekil 17. 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Uygun Olmayan Bir Öğe (MEB, 2021:189)

4) Dil ve Anlatım Özelliklerin İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının dil ve anlatım açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9. 7. ve 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Dil ve Anlatımının İncelenmesine Ait Bulgular

Matematik Ders Kitabının Değerlendirme Ölçütleri	7. Sınıf			8. Sınıf		
	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
1) Kelimeler, öğrencilerin gelişim özelliklerine göre seçilmiştir	✓			✓		
2) Matematiksel terimler kullanılmıştır	✓			✓		
3) Yazım kurallarına uygundur	✓			✓		
4) Noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır	✓			✓		
5) İçindekiler bölümü bulunmaktadır	✓			✓		
6) Organizasyon şeması bulunmaktadır	✓			✓		
7) Sözlük bulunmaktadır	✓			✓		
8) Kaynakça bulunmaktadır	✓			✓		
9) Metinler toplumsal cinsiyet eşitliğine uygundur	✓				✓	
Toplam Puan	27	-	-	24	2	-
Maksimum Puan= 27						

Tablo 9' a göre; 7. sınıf matematik ders kitabının dil ve anlatımı değerlendirildiğinde 27 puan almış olup, 8. sınıf matematik ders kitabı ise 26 puan almıştır. Her iki kitapta da; kelimeler, öğrencilerin gelişim özelliklerine göre seçilmiştir. Dil ve anlatımın öğrencinin gelişim seviyesine uygun bilişsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi anlaşılabilirlik açısından önemlidir. Matematiksel terimler uygun kullanılmıştır. Yazım kurallarına uygundur. Yazım kuralları TDK' nın yayınladığı Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzunun en son

baskısına göre yapılmalıdır (Kılıç & Seven, 2008). Noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır. Noktalama işaretlerinin doğru kullanılmaması istenmeyen bir anlatıma sebep olabilir.

Kitapların içindekiler bölümü bulunmaktadır. Dersin genel yapısına ilişkin bilgilerin edinildiği bölümdür (Kılıç & Seven, 2008). Öğrencilerin ilk bakacağı bölümdür. Öğrenciye rehberlik edici şekilde ünite başlıkları farklı renkte yapılarak hazırlanmalıdır. Böylece öğrenciler istedikleri sayfalara rahatça ulaşabileceklerdir. Her iki kitap da bu şekilde hazırlanmıştır. Organizasyon şeması bulunmaktadır. Organizasyon şeması öğrenciye rehber olmaktadır. Sözlük bulunmaktadır. Dersle ilgili temel kavramların tanımlarının bulunduğu bölümdür. Alfabetik sıraya göre hazırlanmaktadır. Kaynakça bulunmaktadır. Kitabın sonunda faydalanılan kitapların listesi verilir. Öğrencilere kitap öneri olması açısından önemlidir. Kaynak gösterilmesi intihale sebep olmanın da önüne geçmektedir.

Metinler toplumsal cinsiyet eşitliğine uygunluğu açısından incelendiğinde 7. sınıf matematik ders kitabı uygun olarak tespit edilirken 8. sınıf matematik ders kitabı kısmen uygun olarak tespit edilmiştir.

Şekil 20'de 7. sınıf matematik ders kitabında toplumsal cinsiyet eşitliğine uygunluğu açısından bir örnek verilmiştir. Tam sayılarla ilgili bir soruda yemek pişirme işini hem Mert hem Duygu yapmaktadır.

4) Mert, beş çeşit yemeği eşit güçte iki gözü olan bir ocakta pişirmek istiyor. Yemeklerin pişme süreleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Duygu, beş çeşit yemeği ocağın iki gözünü aynı anda kullanarak **en az** kaç dakikada pişirebilir?

Tablo: Yemekler ve Pişme Süreleri

Yemekler	Yemeklerin Pişme Süreleri (dakika)
A	40
B	15
C	35
D	10
E	45

Şekil 14.7. Sınıf Ders Kitabı Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Uygun Örnek (MEB, 2021: 54)

Şekil 20'de görüldüğü gibi; 8. sınıf ders kitabı toplumsal cinsiyet eşitliğini bozan örnek bir soru cümlesi verilmiştir.

Evinin ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılayan sorumluluk sahibi bir baba, ailesinin bir yılda tüketeceği 50 kilogram mercimeğin ve 98 kilogram bulgurun erken bozulmasını önlemek için birbirine karışmayacak şekilde eşit kütlede paketlemek istemektedir. Bu iş için en az kaç adet pakete ihtiyacı vardır?

Şekil 15. 8. Sınıf Ders Kitabı Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Bozan Bir Örnek (MEB, 2021:21)

Şekil 21'de görüldüğü gibi; soruya başlarken 'Evinin ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılayan sorumluluk sahibi bir baba' şeklinde başlanmıştır. Evin ihtiyaçlarını karşılamak

hem annenin hem babanın rolü olabilir. Erkeğe toplum tarafından yüklenen eşitliğe aykırı rol vurgulanmıştır. Türk toplumunda ataerkil bir bakış açısı mevcuttur. Yıllara göre olumlu yönde değişmeye başlasa da ders kitaplarında yer alan eşitliğe aykırı öğeler öğrencilerin zihinlerinde yer etmektedir. Bu konuya özen gösterilerek hazırlanmalıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik ders kitapları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Fiziksel özellikler, programın öğeleri, görsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri açısından inceleme yapılmıştır. Toplamda tüm özellikler bakımından incelendiğinde; her iki kitap 7. ve 8. sınıf matematik ders kitapları değerlendirme formundan hemen hemen aynı puanı almışlardır. Toplam 42 maddede; 4 bölümden tam puan almış olsalardı maksimum 132 puan alacaklardı. Ancak 7. sınıf matematik ders kitabı toplamda 121 puan alırken, 8. sınıf matematik ders kitabı 119 puan almıştır. Tablo 10' da 100 puan üzerinden genel bir değerlendirme verilmiştir.

Tablo 10. Genel Sonuçları Değerlendirme Tablosu

100 Puan Üzerinden Değerlendirme	7. Sınıf Matematik Ders Kitabı	8.Sınıf Matematik Ders Kitabı
Fiziksel Özellikler	93,3	90
Programın Öğeleri	85,1	83,3
Görsel Tasarım	95	100
Dil ve Anlatım	100	96,2

Tablo 10'a göre en düşük puanlar program öğeleri bakımından değerlendirme boyutunda hesaplanmıştır. En yüksek puanlar ise görsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri boyutlarının değerlendirmesi üzerinden hesaplanmıştır. Her iki kitapta da geliştirilmesi gereken en önemli unsurun program öğeleri bakımından olduğu tespit edilmiştir. Konuların başında her iki kitapta da hedeflere yer verilmemiş olup hedefler öğretim programının içerik boyutunun sınırlarını belirlemektedir. Hangi sınıf düzeyinde konunun ne kadar verileceği belirtilmiştir. 7. sınıf matematik ders kitabında konuyla ilgili anahtar kelimelere yer verilmemiştir. 8. sınıf matematik ders kitabında ise 'Terimler' başlığında anahtar kelimelere yer verilmiştir. 7. sınıf matematik ders kitabının hazırlanmasında dil uzmanı, görsel tasarım, program geliştirme uzmanı, rehberlik uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanından yardım alınmıştır. 8. sınıf matematik ders kitabında ise dil uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, görsel tasarım uzmanından yardım alınmıştır. Bir üst sınıf olan 8. sınıf kitabında program geliştirme uzmanı ve rehberlik uzmanının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kitaplarda öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirecek şekilde hazırlık çalışmaları bulunmaktadır. 8. sınıf matematik ders kitabında konu başlarında sadece 1 soru olması hazırlık çalışması için yeterli olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. 7. sınıf matematik ders kitabında 'Etkinlik' başlığı altında öğrencilerin uygulayabileceği uygulamalar

bulunurken, 8. sınıf matematik ders kitabında 'Birlikte Yapalım' başlığı altında sadece örnek uygulama belirtilmiş, açıklaması kitapta verilmiş ve öğrencinin kendinin yapmasına fırsat tanınmamıştır.

Her iki kitapta da öğretim stratejilerine, yöntemlerine ve tekniklerine yer verilmemiştir. 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının her ikisinde her konunun sonunda ölçme araçlarına yer verilmiş olup farklı ölçme araçları bulunmaktadır.

Literatürdeki araştırmalarla karşılaştırıldığında; problem kurma etkinliklerinin araştırılması sonucunda, problem kurma etkinliklerinde alt öğrenme alanlarına dengeli bir dağılım yapılmadığı görülmektedir. Tüm alt öğrenme alanlarında problem kurma etkinliğinin olduğu hiçbir yayın evi bulunmamaktadır (Evçimen & Yıldız, 2017). Bu çalışmada, 8. sınıf ders kitabında toplamda 6 ünite, 12 bölüm bulunmasına rağmen problem kurma etkinliklerine sadece 1 bölümde yer verilmiştir. 7. Sınıf kitabında hiç problem kurma etkinliğinin bulunmadığı saptanmıştır. Matematik ders kitaplarında yer verilen temsiller arası ilişkilendirmeler ile ilgili yapılan araştırmada, ders kitaplarında tablo, grafik ve gerçek yaşam temsillerinin oldukça düşük bir dağılıma sahip oldukları ortaya çıkmıştır (İncikabı & Çağrı Biber, 2017). Bu çalışma sonucunda her iki ders kitabında da; günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Gereksiz bilgilerden kaçınılmıştır. Matematik tarihi içeriklerinin incelendiği araştırmada; teknolojinin hızla ve durmadan geliştiği günümüzde internet kaynaklı matematik tarihi öğelerine ulaşmada öğrencilere yol gösterici olabilecek kaynakların ders kitaplarında neredeyse hiç yer almadığı görülmüştür (İncikabı ve diğerleri, 2019). Bu çalışma sonucunda 8. sınıf matematik ders kitabında 7. sınıfa göre daha az matematik tarihi ile ilgili öge bulunduğu saptanmıştır. Her öğrenme alanı ile ilgili matematik tarihiyle ilgili öğelerin yer almadığı tespit edilmiştir. Cebir ve veri işleme alanlarında birer tane matematik tarihiyle ilgili öge bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin incelendiği bir diğer çalışmada, erkekler daha çok ve çeşitli eylemler içerisinde bulunmaktadır. Bu eylemlerin çoğunluğu da işe yönelik olup eve yönelik herhangi bir eylem içerisinde resmedilmemişlerdir (Özdemir & Karaboğa, 2018). Kadınlar ise daha çok evde resmedilmişlerdir. Yetişkin figürlerin meslekleri incelendiğinde erkeklerde meslek alanlarının kadınlara oranla çok daha geniş olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye'deki ortaokul matematik ders kitaplarındaki kadın ve erkeklerin basmakalıp betimlemelerle sunulduğu ve bu kitaplardaki metinlerdeki kadınların iş gücüne katılma oranının erkeklere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Çelik ve diğerleri, 2019). Bu çalışma sonucunda ise; metinlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine uygunluğu incelendiğinde 7. sınıf matematik ders kitabı uygun iken 8. sınıf matematik ders kitabı kısmen uygun olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının fiziksel, görsel, dil anlatım ve program öğeleri bakımından incelemesi yapılmıştır. İnceleme sonucunda program öğeleri bakımından ders kitaplarının geliştirilebilir olduğu saptanmıştır.

Genel olarak 5., 6., 7., 8. sınıf matematik ders kitaplarının birlikte karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmanın hazırlanabileceği önerilebilir. Ancak detaylı olarak çalışmanın boyutları kapsamında elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler belirtilebilir:

Fiziksel Özellikler Yönünden Öneriler;

1. 7. sınıf matematik ders kitabının ön kapağı daha ilgi çekici hale getirilebilir.
2. Özellikle fiziksel özellikler açısından ders kitaplarına yönelik öğrenci önerileri araştırılarak karar verilebilir.

Program Öğeleri Yönünden Öneriler;

3. 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitaplarına hedefler eklenebilir. Böylece konu ile ilgili öğrenci önceden motive olmuş olur.
4. 7. sınıf matematik ders kitabında konuyla ilgili anahtar kelimelere yer verilebilir. Konu ile ilgili ön fikir oluşması sağlanır.
5. 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitaplarına 8 ara disiplinden 3 tanesi yerine daha fazla ilişkilendirme yapılabilir.
6. 8. sınıf matematik ders kitabına her ünite ile ilgili bir matematik tarihi ögesi eklenebilir.
7. 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitapları hazırlanırken görsel ve metinlerde toplumsal cinsiyet eşitliğine uygunluğu önemsenmelidir.
8. 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitaplarına öğretim, stratejilerine, yöntemlerine, tekniklerine yer verilebilir.
9. 7. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının sayfa sayısı öğretim programındaki kazanım sayısı ile orantılı dağıtılabilir.
10. Matematik ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen genel amaç, sonuç ve temel ilkelere göre ve bu araştırma ve benzeri araştırmalarla birleştirilerek yeni sınav sistemine göre güncellenebilir.
11. 7.sınıf ders kitaplarına işleme uygun problem kurma etkinlikleri eklenebilir.
12. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitapları yeni sınav sistemine uygun olarak hazırlanabilir.
13. Öğrencilere yeni nesil test sorularını içeren bir veya birden fazla soru bankası dağıtılabilir. Bu sayede öğrencilerin farklı kaynak kitaplara yönelmesinin önüne geçilebilir.

Görsel Tasarım Yönünden Öneriler;

14. Matematik ders kitabındaki görseller toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun hale getirilmelidir.

Dil ve Anlatım Yönünden Öneriler;

15. Matematik ders kitabındaki metinler dil ve anlatım yönünden toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun hale getirilmelidir.

Katkı Beyanı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur. Çalışmanın yazarları literatür taraması ve makalenin yazımına ortak katkı sunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışma bir doküman analizi çalışması niteliği taşıdığından etik kurul onayı gerektirecek şekilde veri toplanmadığından etik kurul onayı alınmamıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma, doküman analizi çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Artut, P. & Ildırı, A. (2018). Matematik ders ve çalışma kitabında yer alan problemlerin bazı kriterlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 349-364.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Çelik, T. Aydoğan Yenmez, A. & Gökçe S. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki dilsel ve görsel metinlerin toplumsal cinsiyet rollerine göre incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 206-224.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. Sage Publications. pp.582-583.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Evçimen, E. & Yıldız Ş. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 378-407.
- Hoepfl, M.C. (1997). Choosing qualitative research: A Primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- İncikabı, S. & Çağrı Biber, A. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan temsillerin öğrenme alanlarına ve sınıflara göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 2147 – 1037.
- İncikabı, S. & Biber, A.Ç. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen temsiller arası ilişkilendirmeler. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 729-740.
- İncikabı, L., Kepceoğlu, İ. & Küçüköğlü, U. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen matematik tarihi içeriklerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 144-158.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, A. & Seven, S. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Yayıncılık.

MEB (2018). İlköğretim 5-8. sınıflar matematik öğretim programı.

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.

Özdemir, E. & Karaboğa A. B. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781.

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49-54.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design And Methods*. Sage Publications.

ttkb.meb.gov.tr



Üniversite Öğrencilerinin Narsisizm ve Saldırganlık Düzeylerini Etkileyen Facebook Davranışlarının Chaid Analizi ile Belirlenmesi¹

Determining Facebook Behaviors Affecting the Narcissism and Aggression Levels of University Students by Chaid Analysis

Yavuz KOŞAN^{2a}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Muş, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4118-4777

kosan.y@gmail.com.com

Eylem KILIÇ^b

^b Doç. Dr. Bağımsız Araştırmacı

ORCID: 0000-0003-2581-8717

keylem@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Narsisizm
- 2.Saldırganlık
- 3.Facebook
- 4.Sosyal ağ siteleri
- 5.Chaid

Keywords:

- 1.Narcissism
- 2.Agression
- 3.Facebook
- 4.Social network sites
- 5.Chaid

Geliş Tarihi:

25.11.2022

Kabul Tarihi:

14.12.2022

Yayın Tarihi:

29.12.2022

Öz

Narsisizm ve Saldırganlık birbiriyle yakından ilişkili kişilik özellikleridir. Narsisist ve saldırgan bireyler sosyal ağ sitesi Facebook'ta çeşitli davranışlar aracılığıyla bu özelliklerini sergileme eğilimindedirler. Bu nedenle bu iki kişilik özelliklerine sahip bireylerin Facebook'ta ne tür davranışları sergilediklerinin belirlenmesi narsisizm ve saldırganlığa yönelik müdahaleleri belirlemek ve geliştirmek için önemlidir. Bu amaçla, mevcut araştırmada narsisizm ve saldırganlık değişkenleri üzerinde etkili olabilecek Facebook davranışları incelenmiştir. Etkili olan değişkenlerin belirlenmesi için CHAID analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'de bir devlet üniversitesinde lisan eğitimine devam eden 616 (328 kız-290 erkek) katılımcı uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Yapılan CHAID analizi sonucunda narsisizmi en iyi açıklayan değişkenin başarılarını Facebook'ta paylaşma değişkeni olduğu, saldırganlık davranışını en iyi açıklayan değişkenin ise kişisel destek arama değişkeni olduğu belirlenmiştir. Ayrıca başarılarını Facebook'ta paylaşma davranışını en iyi açıklayan değişkenin ise tanınmayan kişilere arkadaşlık isteği gönderme değişkeni olduğu belirlenmiştir

Abstract

Narcissism and aggression are closely related to personality traits. Narcissistic and aggressive individuals tend to display these traits through various behaviors on the social networking site Facebook. Therefore, determining what kind of behaviors individuals with these two personality traits exhibit on Facebook is important to identify and develop interventions for narcissism and aggression. For this purpose, Facebook behaviors that can be effective on narcissism and aggression variables were examined in the present study. CHAID analysis was used to determine the effective variables. In this direction, 616 (328 female-290 male) participants continuing their language education at a state university in Turkey were determined by convenient sampling. As a result of the CHAID analysis, it was determined that the variable that best explains narcissism is the variable of sharing your achievements on Facebook, and the variable that best explains the aggressive behavior is the variable of seeking personal support. In addition, it was determined that the variable that best explains the behavior of sharing their success on Facebook is sending friend requests to unknown people.

Atıf: Koşan, Y. & Kılıç, E. (2022). Üniversite öğrencilerinin narsisizm ve saldırganlık düzeylerini etkileyen Facebook davranışlarının Chaid analizi ile belirlenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 348-369.

Citation: Koşan, Y. & Kılıç, E. (2022). Determining Facebook behaviors affecting the narcissism and aggression levels of university students by Chaid analysis. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 348-369.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın "Üniversite Öğrencilerinin Facebook Kullanımının Narsisizm ve Saldırganlık Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

İnternet, bireylerin iletişime geçtikleri önemli bir sosyal alandır (Amichai-Hamburger ve Vinitzky, 2010). İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla sosyal ağ siteleri (SAS) de oldukça popülerleşmiştir. Bu popülerliğin bir sonucu olarak, SAS'lar hızlı bir gelişim göstermiş ve gençler arasında en çok kullanılan uygulamalara dönüşmüşlerdir (Dixon, 2020; Hughes vd., 2012; Krämer ve Winter, 2008). Türkiye'de genç nüfusun SAS'ları kullanma oranları Dünya ortalamasının üzerindedir. Dünya genelinde 13 yaş üzerindeki bireylerin SAS'ları aktif kullanma oranı %63 iken, Türkiye'de bu oran %81'dir. Dünyada bir kişiye düşen ortalama SAS hesabı sayısı 8,6 iken, Türkiye ortalaması 9,1'dir. Türkiye'de 54 milyon SAS kullanıcısı bulunmakta ve SAS'lar arasında Facebook kullanıcılarının sayısı 37 milyon civarındadır (wearesocial.com, 2020). SAS'lar sınırlı bir sistem içerisinde kullanıcılara profil oluşturma ve bu profil üzerinden içerik paylaşma olanağı sunmaktadır (Boyd ve Ellison, 2007). Günümüzde hemen hemen herkes SAS'lar aracılığıyla birçok içeriği (düşünce, fotoğraf, video vb.) paylaşma fırsatı yakalamıştır. Bireyler çok az internet bilgisine sahip olsalar bile, SAS'lar aracılığıyla çok büyük kitlelere ulaşabilmektedirler (Krämer ve Winter, 2008).

SAS kullanımının Dünyada ve Türkiye'de bu kadar yaygın olması yeni bir araştırma ortamı sağlamış ve araştırmalar bu alana yoğunlaşmıştır (Bergman vd., 2011; Mehdizadeh, 2010). Bu doğrultuda SAS'lardaki etkileşim türü ile bu tür sitelerin kullanımı ve kişilik özelliklerinin araştırılması önem kazanmıştır (Hong vd., 2017; Hughes vd., 2012; C. W. Wang vd., 2015). Tutarlı davranış kalıpları olarak tanımlanan kişilik (Burger, 2006) ve kitle iletişim araçları arasındaki ilişkiler uzun yıllardır bilim insanlarının odağındadır (Rosengren, 1974). SAS'lar ortaya çıkmadan önce kişilik özelliklerinin film, müzik, televizyon vb. tercihlerinin yanında (Weaver, 1991), kitap seçimi ve kültürel etkinliklerle de yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir (Kraaykamp ve van Eijck, 2005). Günümüzde, internet tabanlı uygulamalar kitle iletişim araçları arasında ilk sırayı almış, kişilik özellikleri ve internet kullanımı üzerine yürütülen araştırmalar en yoğun bilimsel araştırmalara dönüşmüştür (Ryan ve Xenos, 2011). Çünkü internet ortamındaki davranışları anlamayı sağlayan en önemli faktör kişiliktir (Amichai-Hamburger ve Vinitzky, 2010; Ryan ve Xenos, 2011; J. L. Wang vd., 2015). Kullanıcıların SAS'larda yaptıkları paylaşımlar kişilik özelliklerini yansıtmaktadır (Foster ve Campbell, 2007; Gentile vd., 2012; Özgüven ve Mucan, 2013).

SAS'lar ve kişilik özelliklerini araştıran çalışmaların bir kısmı narsisizm ve SAS arasındaki ilişkilere odaklanmıştır (Amichai-Hamburger ve Vinitzky, 2010; Liu ve Campbell, 2017; Miller vd., 2011; Moore ve McElroy, 2012; Ross vd., 2009; Zywicki ve Danowski, 2008). Narsisizm (patolojik olmadığı sürece) normal bir kişilik özelliğidir (Kernberg, 2012). Sağlıklı bireyler çeşitli derecelerde bu özelliğe sahiptirler ve birçok çalışma narsisizmin normal bir kişilik özelliği olduğunu göstermektedir (Emmons, 1987). Normal narsisizm, benliğe olan libidinal bir yatırımdır. Benliğe yapılan libidinal yatırım, benlik ile benlik içi, ego, süper ego ve id yapıları arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Normal narsisizmin gelişmesi için içsel yapılar (benlik, duygular ve biliş) ile dış unsurlar (anne-baba vb.) arasında bir denge

olması gerekmektedir (Kernberg, 2012). Psikanalize göre narsisizm evrensel bir kültürdür. Benzer biçimde geleneksel psikoloji de kendini sevmenin çok olumlu olduğu başkasını sevmeden önce kendimizi sevmemiz gerektiği vurgulanmaktadır (Stam ve Shohat, 2007). Bu normalliğin yanında narsisistler büyüklenmeci davranmaya, hayranlık duyulmaya ve takdir edilmeye yönelik aşırı bir eğilime sahiptirler. Diğer insanlara karşı empati yokluğu, kendini beğenmişlik, benmerkezcilik, diğer insanların yaşadıklarına ve onların yaşattıklarına karşı duyarsız olma, içten üzüntü, yas ve özlem duyguları hissetmeme gibi çeşitli özelliklere sahiptirler (Foster ve Campbell, 2007; Kernberg, 2012). Narsisistler aynı zamanda zeki ve üstün yeteneklere sahip oldukları izlenimi uyandırmaktadırlar. Bu sadece çevredeki insanlara yaşattıkları bir yanlısamadan ibarettir (Ozan vd., 2008). Narsisizm gelişim aşamaları boyunca ortaya çıkan kaçınılmaz bir durumdur. Yaşanan bu sürecin sağlıklı geçirilmesi normal narsisizm, süreç boyunca bozulmalar meydana gelmesi ise patolojik narsisizm olarak adlandırılır (Atay, 2009). Normal narsisizm normal nesne ilişkileriyle, patolojik narsisizm ise patolojik nesne ilişkileriyle aynı anda gelişmektedir (Kernberg, 2012). Normal narsisizm, patolojik (klinik) narsisizm ile oldukça benzer özellikler barındırır ancak normal narsisizm oldukça düşük seviyede seyretmektedir (Bergman vd., 2011). Twenge ve Campbell (2010) narsisizmi oldukça dikkat çeken bir kavram olarak ele almış ve yaygınlığının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Narsisist Kişilik Bozukluğu (NKB) üzerine yapılmış olan araştırmalara (Atay, 2009; Bergman vd., 2011; Kernberg, 2012) ve genç nüfusa yoğunlaşıldığında; klinik bir tanı koymaya degecek kadar ilerlemeyen ama bunun yanında birey ve çevresindeki kişiler için yıkıcı olabilen davranış ve tutumlar normal narsisizm olarak tanımlanır. Normal narsisizm çok daha yaygın olduğu için potansiyel olarak çok daha zararlıdır. Bu özellikler NKB için de geçerlidir (Twenge ve Campbell, 2010).

Genç kuşaklar arasında internet tabanlı yeni bir iletişim tarzı doğmuş ve özellikle Y kuşağında (1980-1999 yılları arasında doğanlar) narsisizm düzeyindeki artışa paralel olarak SAS kullanımının da artması, ikisi arasında bir ilişki olup olmadığı sorusunu akıllara getirmiştir (Bergman vd., 2011). Ulaşılan sonuçlar, SAS'ların narsisist bireyler açısından çekici olabileceğini göstermektedir (Buffardi ve Campbell, 2008). SAS'lar narsisizmi bir kısır döngüde pekiştirmektedir (Twenge ve Campbell, 2010). SAS'larda öz çekimlerin çoğalması, günlük yaşama ilişkin ayrıntılı bir arşivleme olanağı sunması, çevrimiçi sosyal sermaye arayışı ve dikkat çekici dijital ekran eylemlerinden kaynaklı narsisist davranışların hâkim olduğu görülebilir (C. Faucher vd., 2014; K. X. Faucher, 2018). SAS'lar narsisistler için elverişli koşullar sunarak hayranlık ve itibar kazanmalarına imkân verir. Genel olarak SAS'lar narsisist benlikleri pekiştiren bir işlev görerek narsisist bireylerle özdeşleşen bir alana dönüşmektedir (McCain ve Campbell, 2018). SAS'lar narsisistlere; geniş kitlelere ulaşma, yüzeysel ilişki temelli büyük sosyal ağlarını oluşturma ve kendilerini sunma konusunda özerklik imkânı verdiğinden, onlar için oldukça caziptirler (Buffardi ve Campbell, 2008). Araştırmalar narsisistlerin SAS'ları kullanırken başkalarının onlara ilgi ve hayranlık gösterme ve diğer insanları kendi hayatlarıyla ilgili güncel tutma motivasyonlarıyla hareket ettiklerini göstermektedir. Son yıllarda oldukça artan bir davranış

biçimi olan öz-çekim yapma da narsisistik bireylerin daha fazla kullandığı bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Narsisistik bireyler SAS'larda öz-çekim yoluyla elde ettikleri fotoğrafları daha sık bir biçimde paylaşmaktadırlar. Çünkü bu bireyler öz çekimlerini daha çekici olarak algılamaktadırlar. SAS kullanımıyla en fazla ilişkili olan narsisizm alt boyutları ise büyükenmecilik ve teşhirciliktir olarak belirlenmiştir (Singh vd., 2018). Narsisistler çoğunlukla statülerini ve olumlu benlik görünümünü arttıracak ilişkiler ararlar ve yeni sosyal ortamlarda etkili, yeni ilişkiler başlatma konusunda yeteneklidirler (Foster ve Campbell, 2007). Yeni sosyal ortamlar oluşturma fırsatları sunan SAS'lar da narsisistlerin bu tür ihtiyaçlarını tatmin etmeleri için ideal uygulamalardır (Ellison vd., 2007; Steinfield vd., 2008).

SAS'lar içerisinde benzersiz bir popüleriteye sahip olan Facebook, dünyada en çok kullanıcıya sahip medya platformudur (wearesocial.com, 2022). Bu nedenle Facebook araştırmacıların ilgi odağı olmuş (Moore ve McElroy, 2012) ve çeşitli kişilik özellikleri ve duygusal durumlarla Facebook arasındaki ilişkiler araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Eşkisu vd., 2017, 2020). Bazı araştırmacılar ise Facebook ve narsisizm arasındaki ilişkilere odaklanmış (Amichai-Hamburger, 2002; Buffardi ve Campbell, 2008; Eşkisu vd., 2017; Mehdizadeh, 2010) ve Facebook kullanım sıklığı ve narsisizm arasında çeşitli ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Ryan ve Xenos, 2011). Facebook, narsisistlerin biricik olduklarına yönelik düşüncelerini onaylatmaları, şişirilmiş öz imajlarının kabul görmesi ve dikkat çekici davranışlarını sahnelemeleri için mükemmel bir alandır (Mehdizadeh, 2010; Ong vd., 2011). Facebook, narsisizm düzeyi yüksek bireylere neler yaptıklarını ve nasıl özelliklerinin olduğunu başkalarına göstermelerine olanak sunar. Dolayısıyla Facebook, narsisist bireylerin pozitif bir imaj sergileyebilmeleri için oldukça uygun bir alandır (Bergman vd., 2011). Facebook yapısı gereği, narsisistlerin çok fazla arkadaşına sahip olma, kendini tanıtmaya olanağı verme, beğenilebilecek fotoğraflarını yayınlama gibi fırsatlar sunar. Narsisistler çekici olduklarını düşündükleri fotoğrafları seçip Facebook'a yüklemektedirler. Bunun nedeni, kendileri ile ilgili abartılı düşüncelerini onaylatmak, hayranlık uyandırma arzularını tatmin etmektir (Buffardi ve Campbell, 2008; Ryan ve Xenos, 2011). Bundan dolayı, narsisistler Facebook gibi SAS'ları kullanmakta oldukça başarılıdırlar (Twenge ve Campbell, 2010).

Narsisist kullanıcılar kendilerini sergilemeyi severler ve liderlik özellikleri, arkadaş sayıları ve durum güncellemeleri diğer kullanıcılardan daha fazladır (Buffardi ve Campbell, 2008; McKinney vd., 2012; Mehdizadeh, 2010; Ong vd., 2011). Ayrıca narsisist bireyler, Facebook'ta sürekli olarak beğeni ve yorum beklentisi içindedirler. Bu doğrultuda siteyi sürekli ve aktif bir şekilde kullanarak bu ihtiyaçlarını gidermeye çalışırlar. Bu durum, narsisist bireylerin kendi egolarını tatmin etme davranışlarıdır (Mehdizadeh, 2010; Ong vd., 2011). Narsisistlerin Facebook'u boş zaman geçirme, duygusal menfaatleri için etkileşime geçme (Bibby, 2008), daha uzun süreler kullanma (Buffardi ve Campbell, 2008; Eşkisu vd., 2017; Mehdizadeh, 2010) gibi eğilimleri vardır. Buffardi ve Campbell'ın (2008) ifade ettiği

gibi, narsisist bireylerin yaygınlığı genel kullanıcılar arasındaki narsisistik davranışların artmasına da neden olabilir. Bu nedenle bu alan daha fazla araştırmaya değerdir.

Narsisizm ile ilgili çalışmalarda, üzerinde en fazla durulan değişkenlerin başında saldırganlık gelmektedir. Bu çalışmalarda, narsisizm düzeyi yüksek olan bireylerin saldırganlık eğilimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Donnellan vd., 2005; Papps ve O'Carroll, 1998; Rochlin, 1973). Başkalarına zarar vermek amacıyla yapılan ve yıkıcı bir davranış olan saldırganlık (Archer ve Coyne, 2016), web üzerinden hızla yayılmaya başlamıştır (Kumar vd., 2018). Günlük yaşamda dışardan gelen olumlu ve olumsuz duygular; narsisist bireylerin saldırgan davranışlarını artırma ya da azaltma eğilimine sokmaktadır (Bogart vd., 2010). Narsisist bireyler beğenilmek ve olumlu bir izlenim bırakmak için yüksek bir motivasyona sahiptirler (Bushman ve Baumeister, 1998). Narsisistler kendileri hakkında olumlu bir değerlendirme yapıldığı zaman olumlu benlik imajları zedelenmediği için herhangi bir saldırganlık davranışı göstermezler. Bunun yanında olumsuz bir değerlendirme yapıldığında ise narsisistlerin eleştiriye tahammülleri azdır ve olumlu izlenimlerini korumak adına saldırgan davranışlar sergilerler (Barry vd., 2006; Baumeister vd., 1996; Bogart vd., 2010; Papps ve O'Carroll, 1998). Narsisistik bireyler, şişirilmiş öz saygılarını sürekli olarak sürdürmek ve motive etmek için içsel ve kişilerarası çeşitli mekanizmalar kullanırlar. Ayrıca benliklerini tehdit eden bir durumla karşılaştıklarında saldırganlığı, öz saygılarını yeniden kazanmak veya tehdit kaynağını cezalandırmak şeklinde bir mekanizma olarak kullanabilirler (Bushman ve Baumeister, 1998; Lobbestael vd., 2014).

Saldırganlıkla ilgili çeşitli çalışmalar olmasına rağmen (Archer ve Coyne, 2016; Gündoğan ve Sargın, 2018; Kumar vd., 2018), SAS'lar üzerine yürütülen çalışmalarda genellikle saldırganlığın bir alt türü olan siber zorbalıkla ilgili çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Yürütülen bu çalışmalarda siber zorbalığa maruz kalma ve siber zorbalığın yaygınlığı üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir (C. Faucher vd., 2014; Mishna vd., 2018; Wensley ve Campbell, 2012). Literatür incelendiği kadarıyla narsisizm ve saldırganlık arasında bu kadar yakın ilişkiler olmasına rağmen saldırganlık ve narsisizm düzeyi yüksek olan bireylerin Facebook davranış örüntülerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca saldırganlıkla ilgili çalışmaların daha çok, SAS'larda ve diğer internet ortamlarında saldırganlığın bir alt türü olan siber saldırganlık davranışlarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma narsisizm ve saldırganlık düzeyleri üzerine en çok etki ettiği düşünülen Facebook davranışlarının belirlenmesi amacıyla odaklanarak, diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda mevcut çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

1. Katılımcıların narsisistik davranışları üzerinde en fazla etki gösteren Facebook davranışları nelerdir?
2. Katılımcıların saldırganlık davranışları üzerinde en fazla etki gösteren Facebook davranışları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Üniversite öğrencilerinin narsisizm ve saldırganlık düzeyleri üzerinde en fazla etki gösteren Facebook davranışlarını belirlemeye yönelik yürütülen bu çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Tarama desenleri evren içerisinde seçilen bir örnekleme katılımcıların evren genelindeki eğilim tutum ve görüşlerinin sayısal olarak betimlemesine olanak tanır (Creswell, 2016).

Evren-Örneklem

Araştırmada, katılımcıların belirlenmesi amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, çalışmaya katılacak bireylerin çalışmaya hazır olanlar arasından seçilmesidir (Patton, 2002). Uygun örnekleme kullanıldığında, araştırmacı örneklemin sınırlarını kabul etmeli ve sonuçları ifade edilen popülasyon havuzunun ötesinde genelleştirmeye çalışmamalıdır (Mertens, 2019). Bu doğrultuda Türkiye’de bir üniversitenin lisans bölümlerinde öğrenim gören 616 (328 kız, 290 erkek) öğrenciden veriler toplanmıştır. Katılımcıların yaşları 17 ile 28 yaş arasında değişmektedir ($\bar{x}=21,3$). Araştırma katılımcıları belirlenirken Facebook kullanıp kullanmadıkları sorusu iletilmiş ve bu kapsamda araştırma verileri Facebook hesaplarını aktif kullanan katılımcılardan toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve 29 sorudan oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Facebook Davranış Örüntüleri Anketi (FDÖA): Araştırmada katılımcıların Facebook’taki davranışlarını tanımlayabilmek amacıyla Facebook Davranış Örüntüleri Anketi (FDÖA) uygulanmıştır. Anket, Carpenter (2012) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ankette “kendini tanıma soruları (KTS)” “kendisiyle ilgili yorumları kontrol etme (KİYE)” “sosyal destek sunma (SDS)” ve “kişisel destek arama (KDA)” olmak üzere dört alt başlık bulunmaktadır. KTS alt başlığında bireyin Facebook’ta durum güncellemesi, fotoğraf paylaşımı, profil güncelleme, profil fotoğrafı güncelleme ve fotoğraflarda kendisini etiketleme sıklığı ile ilgili maddeler bulunmaktadır. KİYE alt başlığında ise bireylerin kendileriyle ilgili yorumları kontrol etme, kendilerinden bahsedilmesi halinde bundan

hoşlanıp hoşlanmadıkları ve kendileriyle ilgili ne konuşulduğuna dair bilgi sahibi olup olmadıklarına ilişkin sorular mevcuttur. SDS alt başlığında, bireylerin diğer insanlara sunmuş oldukları sosyal desteğe yönelik maddeler yer almaktadır. KDA alt başlığında ise bireylerin duygudurumlarını değiştirmek için yaptıkları çeşitli davranışlar bulunmaktadır. Bu maddelere ek olarak araştırmacılar tarafından Facebook davranışlarını iyi yansıttığı düşünülen yedi madde de ankete eklenmiştir.

Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ): Katılımcıların saldırganlık düzeylerini ölçmek için Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ) kullanılmıştır. Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen ölçeği (Demirtas-Madran, 2012) Türkçeye uyarlamıştır. BPSÖ beş aralıklı likert tipi bir ölçektir. BPSÖ “fiziksel saldırganlık (FS)”, “sözel saldırganlık (SS)”, “düşmanlık (DÜ)” ve “öfke (ÖF)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Fiziksel saldırganlık alt boyutu başkalarına fiziksel olarak zarar verme ile ilişkili 9 madde; sözel saldırganlık alt boyutu başkalarını sözel yolla incitmeyi içeren 5 madde; öfke alt boyutu saldırganlığın duygusal boyutunu ölçmeyi hedefleyen 7 madde; düşmanlık alt boyutu ise saldırganlığın bilişsel boyutunu ölçmeyi hedefleyen 8madde olmak üzere ikisi ters puanlanan toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten 29-145 arasında puan alınabilmektedir. Orijinal çalışmada Cronbach Alfa değeri .85 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada Cronbach’s Alpha değeri .88 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının iyi düzeyde olduğu ve daha önce yapılan güvenilirlik çalışmalarına benzer olduğu söylenebilir.

Narsisistik Kişilik Envanteri (NKE): Bireylerin narsisistik kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla Raskin ve Hall (1981) tarafından 40 sorudan oluşan Narsisistik Kişilik Envanteri (NKE) geliştirilmiş ve NKE-40 2000’li yıllara kadar yaygın bir şekilde kullanılmaya devam etmiştir. Ames vd., (2006) NKE ölçeğini 16 soru olarak yeniden geliştirmişlerdir. Ülkemizde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Atay (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .62 olarak belirlemiştir. NKE “üstünlük”, “teşhircilik”, “sömürücülük”, “otorite”, “hak iddia etme” ve “kendine yeterlilik” olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu altı alt ölçekten toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekten en az 0 puan en fazla 16 puan alınabilmektedir. Düşük puanlar düşük narsisizm yüksek puanlar yüksek narsisizm düzeyini belirtmektedir. Mevcut araştırmada tüm ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı benzer şekilde .66 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı

şüpheli olarak değerlendirenlerin yanında (Jain ve Angural, 2017), Cronbach Alfa değerinin .60 ile .80 arasındaki oldukça güvenilir olduğunu savunanlar (Alpar, 2017; Panayides, 2013) da bulunmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen Cronbach Alpha değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Veri analizi

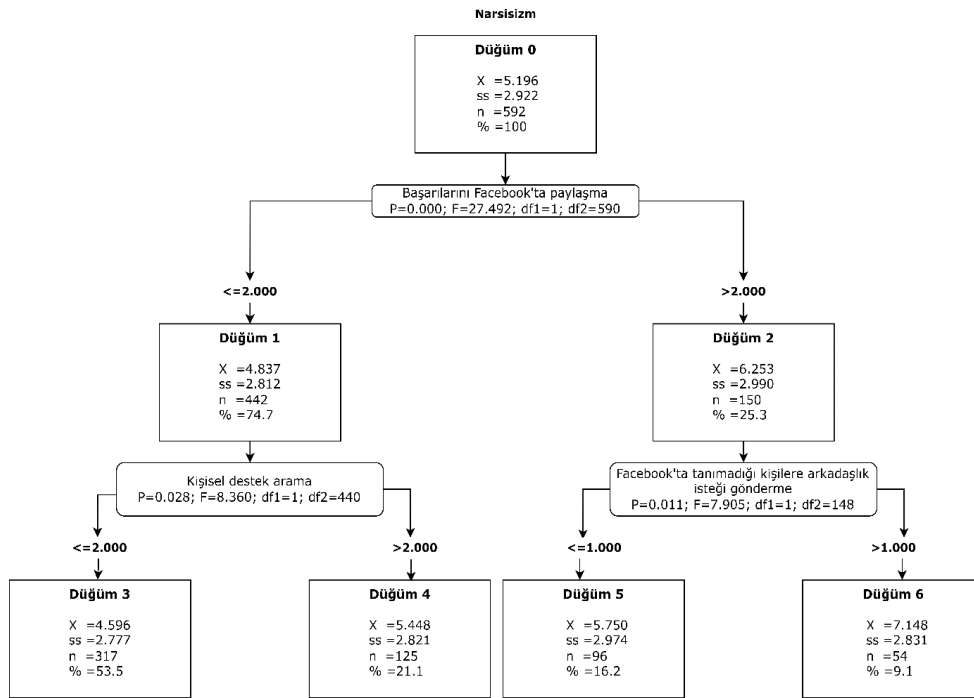
Katılımcıların narsisizm ve saldırganlık puanları üzerinde en fazla etkiyi gösteren Facebook davranışlarını belirlemek amacıyla CHAID analizi kullanılmıştır. CHAID analizi bağımlı değişkenin nominal ve ordinal olduğu durumlarda, anlamlı düğümlerden oluşmuş ağaç yapısını daha detaylı olarak vermektedir (Magidson ve Vermunt, 2005). CHAID analizi eğer anlamlı bir ilişki var ise ikiden fazla dallandırma oluşturulmasına izin vermektedir. Eğer bağımlı değişken ordinal (sıralı) ise bağımlı değişkenin başka bir önemli belirleyicisinin olup olmadığına karar vermek için F istatistiği kullanılır (Baran ve Kılıç, 2015). CHAID analizinde var olan bütün yordayıcı değişkenler karşılaştırılır ve yordanan değişkeni en iyi açıklayan değişken seçilir. Veri seti seçilmiş olan bu yordayıcı değişkenler sonucunda çeşitli alt kategorilere ayrılır (Kass, 1980). CHAID analizi değişkenleri sınıflandırmak için akış şemasında karar vermeyi kullanan bir karar ağacı algoritmasıdır (Yarnold ve Ph, 2019). CHAID analizinde yordanan ve yordayan değişkenler sürekli veya kategorik değişkenler olarak analize dahil edilebilmektedir. Analizde varyans homojenliği, normal ve doğrusal dağılım gibi regresyon tekniklerinin varsayımlarına bakılmadığından, yordanan değişken üzerindeki yordayıcı değişkenleri bulmaya imkan verir (Diaz-Perez ve Bethencourt-Cejas, 2017; Nisbet vd., 2009).

Bulgular

Narsisizm ve Facebook davranış örüntülerine ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bölümünde CHAID analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Şekil 1’de narsisizm toplam puanları üzerinde etkili olan Facebook davranışlarına ilişkin karar ağacı verilmiştir. Aşağıda Şekil 1’de narsisizm düzeyi bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve Facebook davranış örüntüleri anketinde yer alan dört alt başlık ve bu başlıklara ek olarak araştırmacı tarafından eklenen yedi madde bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. CHAID analizinde oluşan ağaç yapısının ilk sırasında, bağımlı değişken üzerinde etkisi en fazla olan

ve en yüksek F değerine sahip olan bağımsız değişken ağaç yapısının en üst sırasında yer alır.



Şekil 1. Narsisizm ve Facebook davranışlarına ilişkin CHAID analizi şeması

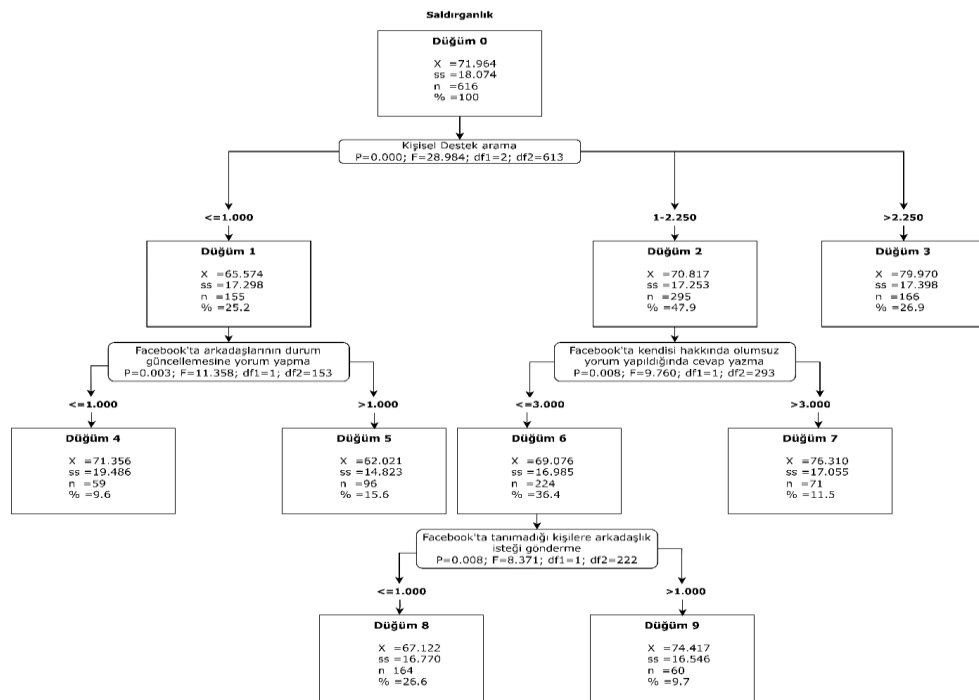
Şekil 1’de görüldüğü gibi katılımcıların (592 katılımcı) narsisizm puan ortalamaları 5,196 olarak çıkmıştır. Ağaç yapısı incelendiğinde narsisizm puanlarını en iyi açıklayan değişkenin “başarılarını Facebook’ta paylaşma” maddesi olduğu görülmüştür ($F_{(1-590)} = 27.492$; $p < 0.01$). Bu değişkenin; başarılarını Facebook’ta paylaşma puanları 2 ve 2’den az olanlar ile 2’den yüksek olanlar olmak üzere 2 düğümde toplanarak narsisizm puanlarını etkilediği görülmektedir.

Başarılarını Facebook’ta paylaşma puanların 2 ve 2’nin altında olanların (düğüm 1-442 katılımcı) narsisizm puan ortalamaları 4,837 bulunmuştur. Bu düğümde yer alan katılımcıların narsisizm puanlarını en iyi açıklayan değişkenin “kişisel destek arama” olduğu bulunmuştur ($F_{(1-440)} = 8.360$; $p < 0.028$). Analiz sonucunda “kişisel destek arama” puanları 2 ve 2’nin altında olanlar bir düğümde (düğüm 3-317 katılımcı-), 2’den fazla olanlar başka bir düğümde (düğüm 4-125 katılımcı) toplanmıştır. Kişisel destek arama puanları 3’ten fazla olanların narsisizm puan ortalamaları 2,921 iken 2 ve 2’den az olanların narsisizm puan ortalamaları 2,777 olarak bulunmuştur. Daha farklı olarak ifade edilirse, başarılarını Facebook’ta daha az paylaşan grupta bulunan katılımcılardan, narsisizm puanı yüksek olanlar daha fazla kişisel destek arama çabası içerisindedirler.

Başarılarını Facebook'ta paylaşma puanları 2'nin üzerinde olanların (düğüm 2-150 katılımcı) narsisizm puan ortalamaları 6,253 olarak bulunmuştur. Bu düğümde yer alan katılımcıların narsisizm puanlarını en iyi açıklayan değişkenin "Facebook'ta tanımadığı kişilere arkadaşlık isteği gönderme" maddesi olduğu bulunmuştur ($F_{(1-148)} = 7,905$; $p < 0.05$). CHAID analizi sonucunda "Facebook'ta tanımadığı kişilere arkadaşlık isteği gönderme" maddesinden alınan puanları 1 ve 1'in altında olanlar bir düğümde (düğüm 5-96 katılımcı), 1'in üzerinde olanlar ise başka bir düğümde (düğüm 6-54 katılımcı) toplanmıştır. Özetlemek gerekirse, başarılarını Facebook'ta daha fazla paylaşan gruptaki katılımcılardan narsisizm puanı yüksek olanlar, tanımadığı kişilere daha fazla arkadaşlık isteği gönderme eğilimindedirler.

Saldırganlık ve Facebook davranış örüntülerine ilişkin bulgular

Şekil 2'de saldırganlık toplam puanları üzerinde etkili olan Facebook davranışlarına ilişkin ağaç yapısı verilmiştir.



Şekil 2. Saldırganlık ve Facebook davranışlarına ilişkin CHAID analizi şeması

Şekil 2'de saldırganlık bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve Facebook davranış örüntüleri anketinde yer alan dört alt başlık ve araştırmacı tarafından eklenen yedi soru bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Şekil 2'de görüldüğü gibi katılımcıların (616 katılımcı) saldırganlık puan ortalaması 18,074 olarak gerçekleşmiştir. Ağaç yapısı incelendiğinde saldırganlık puanlarını en iyi açıklayan değişken "kişisel destek arama" alt

başlıındaki maddeler olduğu belirlenmiştir ($F_{(2-613)}=28,984; p<0.01$). Bu değişkenin; kişisel destek arama puanları 1 ve 1'in altında olanlar, 1-2,250 arasında olanlar 2,250'üzerinde olanlar olmak üzere 3 düğümde toplanarak narsisizm puanlarını etkilediği görülmüştür.

Kişisel destek puanları 1'in altında olanların (düğüm 1-155 katılımcı) saldırganlık puan ortalamaları 65,574 dür. Bu düğümde yer alan katılımcıların saldırganlık puanlarını en iyi açıklayan değişkenin *"Facebook'ta arkadaşlarının durum güncellemesine yorum yazma"* olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-153)}=11,358; p<0.01$). Analiz doğrultusunda *"Facebook'ta arkadaşlarının durum güncellemesine yorum yazma"* puanları 1 ve 1'in altında olanlar bir düğümde (düğüm 4-59 katılımcı), 1'in üzerinde olanlar ise başka bir düğümde (düğüm 5-96 katılımcı) kümelenmiştir. *"Facebook'ta arkadaşlarının durum güncellemesine yorum yazma"* puanları 1 ve 1'in altında olanların saldırganlık puan ortalamaları 71,356 iken 1'den fazla olanların saldırganlık puan ortalamaları 62,021 olarak bulunmuştur. Bu bulguyu özetlemek gerekirse, saldırganlık puanı en düşük grupta olup, daha az kişisel destek arama çabası içerisinde olanlardan saldırganlık puanı daha yüksek olanlar Facebook'ta arkadaşlarının durum güncellemesine daha fazla yorum yapmaktadırlar.

Kişisel destek puanları 1-2,250 arasında olanların (düğüm 2-295 katılımcı) saldırganlık puan ortalamaları 70,917 olarak saptanmıştır. Bu düğümde yer alan katılımcıların saldırganlık puanlarını en iyi açıklayan değişkenin *"Facebook'ta kendisi hakkında olumsuz bir yorum yapıldığında cevap yazma"* olduğu görülmektedir ($F_{(1-293)}=9,760; p<0.01$). Analizin devamında *"Facebook'ta kendisi hakkında olumsuz bir yorum yapıldığında cevap yazma"* puanları 3 ve 3'ün altında olanlar bir düğümde (düğüm 6-224 katılımcı), 3'ün üzerinde puan alanlar ise farklı bir düğümde (düğüm 7-71 katılımcı) toplanmıştır. *"Facebook'ta kendisi hakkında olumsuz bir yorum yapıldığında cevap yazma"* puanları 3 ve 3'ün altında olanların saldırganlık puan ortalamaları 69,076 iken 3'ün üzerinde puan alanların saldırganlık puan ortalamaları 76,310 olarak bulunmuştur. Ayrıca CHAID analizi bu iki düğümü tekrar analiz etmiş ve *"Facebook'ta tanımadığı kişilere arkadaşlık isteği gönderme"* değişkeninin bu düğümü etkilediği belirlenmiştir ($F_{(81-222)}=8,371; p<0.05$). Analizin devamında *"Facebook'ta tanımadığı kişilere arkadaşlık isteği gönderme"* değişkenine ait puanları 1 ve 1'in altında olanların bir düğümde (düğüm 8- 164 katılımcı), 1'in üzerinde puanı olanların ise diğer bir düğümde (düğüm 9-60 katılımcı) kümelenmiştir. *"Facebook'ta tanımadığı kişilere arkadaşlık isteği gönderme"* puanları 1 ve 1'in altında olanların saldırganlık puan ortalamaları 67,122 iken

puanları 1'in üzerinde olan katılımcıların saldırganlık puan ortalamaları ise 74,417 olarak belirlenmiştir.

Şekil 2'de 2,250 üzerinde olanların (düğüm 3-166) katılımcı saldırganlık puan ortalamalarının 79,970 olduğu belirlenmiştir. Bu düğümdeki katılımcıların Saldırganlık puanları üzerinde etkili olan başka bir bağımsız değişken saptanamamıştır.

Tartışma

Elde edilen bulgular doğrultusunda başarılarını Facebook'ta paylaşmanın narsisizm ile ilişkili olduğu ve narsisizm düzeyi yüksek olanların başarılı oldukları durumları Facebook'ta daha fazla paylaştıkları belirlenmiştir. Bu bulguya benzer bir biçimde, narsisizm düzeyi yüksek olanların başarılarını göstermeye yönelik abartılı bir eğilimlerinin olduğu belirlenmiştir (Twenge ve Campbell, 2010). Narsisistler başarılı olmaya daha fazla motive olmaktadır. Bu nedenle başarılı görünme çabaları daha fazladır ve bunu diğer bireylere yansıtmak onların doğasında vardır. Dolayısıyla üstünlük kurma narsisistlerin yapıtaşlarından birisidir (Wallace ve Baumeister, 2002). Motivasyona ilişkin yürütülen çalışmalarda, narsisist bireyler başarı ihtiyacı yüksek ve bağlılık düzeyi düşük bireyler olarak tasvir edilmektedirler (Elliot ve Thrash, 2001). Narsisizminin en önemli belirtilerinden birisi de büyüklenme olarak ifade edilmektedir. Büyüklenme, bireyin başarılarını ve yeteneklerini abartmasıdır. Birey gösterdiği başarılarla orantısız bir biçimde üstün birisi olarak görülme arzusundadır (American Psychiatric Association, [APA], 2013). Narsisistler zeki olma konusunda da iddialıdır. Bu nedenle narsisistler bir görev üzerinde daha çok çalışarak başarısızlık duygularıyla başa çıkmaya çalışırlar. Bu doğrultuda narsisistler daha mütevazı ve alçakgönüllü kişilere oranla daha yüksek düzeyde başarı motivasyonuna sahiptirler (Gerstenberg vd., 2014). Bu sonuç doğrultusunda, narsisistlerin kendilerini daha zeki gösterme eğilimlerinden kaynaklı, Facebook'ta başarılı oldukları durumları daha fazla paylaştıkları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, narsisizm düzeyi daha yüksek bireylerin Facebook'ta tanımadıkları kişilere daha fazla arkadaşlık isteği gönderdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca benzer bir biçimde, narsisizm ve Facebook'taki arkadaş sayısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Bergman vd., 2011). SAS'lar narsisist bireylerin; en çok arkadaş veya takipçiye sahip olma, güzel fotoğraflarını seçme ve kendini tanıtma gibi çeşitli narsisistik davranışlarını ödüllendiren bir yapıya sahiptirler (Twenge ve

Campbell, 2010). Ayrıca, narsisistler çevrelerindeki diğer insanlarla uzun dönemli, samimiyete dayalı, sıcak ve pozitif ilişkiler üzerinde durmazlar. Yeni ilişkiler kurma, popülerliklerini ve başarılarını artırma ve statü atlamak için ilişkilerini kullanma konusunda oldukça beceriklidirler. Narsisistler için ilişkiler birer araçtır (Elliot ve Thrash, 2001; Moore ve McElroy, 2012). Narsisizm düzeyi yüksek bireyler, SAS'ları geniş kitlelere ulaşılarak büyük sosyal ağlarını oluşturmaya yönelik bir araç olarak kullandıkları ifade edilmektedir (Buffardi ve Campbell, 2008). Yürütülen birçok araştırmada narsisist bireylerin sosyal ağlarında daha fazla arkadaşına sahip oldukları belirlenmiştir (Bergman vd., 2011; Buffardi ve Campbell, 2008; McKinney vd., 2012; Mehdizadeh, 2010; Ong vd., 2011). Narsisistlerin internette mümkün olduğunca fazla sayıda arkadaş edinmeye yöneldikleri ve sosyal medyada yaptıklarının arkadaşları tarafından bilinmesini daha fazla istedikleri bilinmektedir (Bergman vd., 2011). Çünkü narsisistler, sosyal medyada fazla arkadaşına sahip olmayı bir rekabet gücü olarak görmektedirler ve bu onlar açısından gurur verici bir özelliktir (Buffardi ve Campbell, 2008). Ayrıca, narsisistler olumlu bir imaj sergilemeye motive olurlar. Bu nedenle arzu edilen sosyal niteliklere sahip olma derecelerini de arttırdıkları iddia edilmektedir. Örneğin bazı narsisistlerin alçak gönüllü görünme çabalarının olumlu bir imaj sunmaya yönelik motivasyonun bir kaynağı olduğu düşünülmektedir. Bu durum, narsisistlerin olumlu bir imajla sosyal ağlarını genişletme çabasıdır (Gerstenberg vd., 2014). Narsisistlerin kendilerini onaylayacak bireyler ve ortamlar aradıkları, bunu elde etmenin en kolay yolunun SAS'lar olduğu düşünülmektedir. Narsisistlerin uzun süreli derin ilişkilerden ziyade yüzeysel ve yüz yüze olmayan ilişkileri daha fazla tercih ettikleri ve buna paralel olarak Facebook'ta tanımadığı kullanıcılara daha fazla arkadaşlık isteği gönderdikleri düşünülmektedir.

Araştırma elde edilen bir başka sonuca göre, saldırganlık ile kişisel destek arama davranışının ilişkili olduğu ve saldırganlık düzeyi yüksek olanların daha fazla kişisel destek arama girişiminde buldukları belirlenmiştir. Kişisel destek arama boyutu bireylerin üzgün oldukları durumlarla ilgili Facebook'ta paylaşım yapma, o konuyla ilgili yorumlar yapma ve bu paylaşımlardan dolayı kendilerini daha iyi hissetme gibi davranışları kapsamaktadır (Carpenter, 2012). Saldırganlık, bireylerin sahip olduğu öfke, korku ve düşmanlık gibi çeşitli duygulardan kaynaklanabilmektedir (Budak, 2000). Bireylerin öfkelerini dışarıya yansıtmaları bireyin psikolojik durumu üzerinde olumlu bir gelişme sağlar ve bu durum katarsis teorisi olarak ifade edilir. Katarsis teorisine göre, saldırgan davranmak hatta

saldırıcılığı izlemek, saldırganlık ve öfke duygularını azaltmanın etkili bir yoludur. Bu doğrultuda kitle iletişim araçlarının saldırganlık ve öfke duygularını azaltmada etkili bir araç olduğu iddia edilmektedir. Bireyin kendisini kısıtlaması sağlıklı değildir ve nihai bir patlamaya yol açmaya mahkûm içsel bir gerilim yaratır. Bu doğrultuda birey, saldırganlık duygularını azaltmanın bir yolunu bulmalıdır (Bushman vd., 1999). Birçok araştırma, saldırgan davranışların çoğunlukla doğrudan bireyi engelleyen kaynağa değil de masum bir hedefe yönlendirildiğini göstermektedir (Marcus-Newhall vd., 2000). Nitekim yürütülen bir araştırmada, SAS'ların öfke ve saldırganlık gibi duyguları açığa çıkartma olanağı sunarak katarsis oluşturduğu belirlenmiştir (Gregory ve Evariste, 2020). Bu bağlamda, saldırganlık düzeyi yüksek olan bireyler, Facebook'u saldırganlık duygularını başkalarına zarar vermeden yansıtacakları bir araç olarak görüyor olabilirler. Bu nedenle, kişisel destek arama yoluyla Facebook'ta paylaşımlarda bulunarak gerginliklerini azaltma ve saldırganlık duygularını daha masum bir hedefe yöneltme girişiminde buldukları düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan CHAID analizine göre narsisizm düzeyi yüksek olanların Facebook'ta başarılarını diğer bireylere oranla daha fazla paylaştığı, narsisizm düzeyi yüksek olanların aynı zamanda tanımadığı kişilere daha fazla arkadaşlık isteği gönderdikleri belirlenmiştir. Narsisizm düzeyi daha düşük olanların ise kişisel destek arama davranışını daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca saldırganlık düzeyi yüksek olanların Facebook'ta daha fazla kişisel destek arayışında oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmanın ulaşılan sonuçlarla literatüre çeşitli katkılarının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu uygun örneklemeyle seçilmiş ve bu durum sonuçların genellenmesinin önünde bir sınırlılık olarak görülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın daha farklı örnekleme stratejileriyle ve daha büyük gruplarla yapılması farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinin saldırganlık, narsisizm ve Facebook davranış örüntüleri değişkenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda diğer SAS'lardaki davranış örüntüleri ile narsisizm arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yürütülebilir. Araştırmanın önemli bir bulgusu olan narsisizm ve başarı arasındaki ilişkiden yola çıkarak başarı motivasyonu, narsisizm ve SAS 'kullanımına ilişkin çalışmaların yürütülmesi önerilir. Yapılan araştırmada narsisizmin Facebook davranışları üzerinde etkili olduğu sonucu doğrultusunda, okullarda Facebook vb. SAS'ları verimli kullanmaya yönelik

eğitimler verilebilir. Saldırganlık davranışı üzerinde en fazla etki gösteren Facebook davranışının kişisel destek arama çabası olduğu sonucu doğrultusunda SAS'larda olumsuz duyguların uygun bir biçimde nasıl yansıtılabileceğine dair bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Katkı Beyanı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

- Alpar, C. R. (2017). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Detay Yayıncılık.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th editio). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ames, D. R., Rose, P., & Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 440–450. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.03.002>
- Amichai-Hamburger, Y. (2002). Internet and personality. *Computers in Human Behavior*, 18(1), 1–10. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00034-6](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00034-6)
- Amichai-Hamburger, Y., & Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1289–1295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.018>
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2016). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and social psychology review*, 9(3), 212–230. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0903_2
- Atay, S. (2009). Narsistik kişilik envanterinin Türkçe'ye standardizasyonu. *Gazi University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 11(1), 181–196. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziuiibfd/issue/28326/301018>
- Baran, B., & Kılıç, E. (2015). Applying the CHAID algorithm to analyze how achievement is influenced by university students' demographics, study habits, and technology familiarity. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(2), 323–335.
- Barry, C. T., Chaplin, W. F., & Grafeman, S. J. (2006). Aggression following performance feedback: The influences of narcissism, feedback valence, and comparative standard. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.01.008>
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5–33. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>
- Bergman, S. M., Fearington, M. E., Davenport, S. W., & Bergman, J. Z. (2011). Millennials, narcissism, and social networking: What narcissists do on social networking sites and why. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 706–711. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.022>
- Bibby, P. A. (2008). Dispositional factors in the use of social networking sites: Findings and implications for social computing research. *Lecture Notes in Computer Science (Including*

Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 5075 LNCS, 392–400. https://doi.org/10.1007/978-3-540-69304-8_40/COVER

- Bogart, L. M., Benotsch, E. G., & Pavlovic, J. D. (2010). Feeling superior but threatened: The relation of narcissism to social comparison. *Basic and Applied Social Psychology*, 26(1), 35–44. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2601_4
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/J.1083-6101.2007.00393.X>
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buffardi, L. E., & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34(10), 1303–1314. <https://doi.org/10.1177/0146167208320061>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (E. S. İnan Deniz (ed.)). Kaknüs Yayınları.
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 219–229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.219>
- Bushman, B. J., Baumeister, R., & Stack, A. (1999). Catharsis, aggression & persuasive influence, , 1999.pdf. *Journal of Personality and Social Psychology of Peersociality & Soc Psych*, 76(3), 367–376.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Carpenter, C. J. (2012). Narcissism on Facebook: Self-promotional and anti-social behavior. *Personality and Individual Differences*, 52(4), 482–486. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2011.11.011>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımı* (S. B. D. (s. 11.-183) İçinde. (ed.)). Eğitim kitap.
- Demirtas-Madran, H. A. (2012). Reliability and validity studies of Turkish version of buss-perry aggression questionnaire. *Turkish Journal of Psychiatry*, 24(2), 1–6. <https://doi.org/10.5080/u6859>
- Diaz-Perez, F. M., & Bethencourt-Cejas, M. (2017). An application of the chad algorithm to study the environmental impact of visitors to the teide national park in tenerife, Spain. *International Business Research*, 10(7), 168–177. <https://ideas.repec.org/a/ibn/ibrjnl/v10y2017i7p168-177.html>
- Dixon, S. (2020). *Number of monthly active Facebook users worldwide as of 3rd quarter 2020*. <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users->

[worldwide/](#)

- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328–335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Narcissism and motivation. *Psychological Inquiry*, 12, 216–219.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1111/J.1083-6101.2007.00367.X>
- Emmons, R. A. (1987). Narcissism: Theory and measurement. In *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 52, pp. 11–17). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.11>
- Eşkisu, M., Çam, Z., Gelibolu, S., & Rasmussen, K. R. (2020). Trait mindfulness as a protective factor in connections between psychological issues and facebook addiction among Turkish university students. *Studia Psychologica*, 62(3), 213–231. <https://doi.org/10.31577/SP.2020.03.801>
- Eşkisu, M., Hoşoğlu, R., & Rasmussen, K. (2017). An investigation of the relationship between Facebook usage, Big Five, self-esteem and narcissism. *Computers in Human Behavior*, 69, 294–301. <https://doi.org/10.1016/j.CHB.2016.12.036>
- Faucher, C., Jackson, M., & Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among University Students: Gendered Experiences, Impacts, and Perspectives. *Education Research International*, 2014, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2014/698545>
- Faucher, K. X. (2018). Social Capital Online. *Social Capital Online: Alienation and Accumulation*, 194. <https://doi.org/10.16997/BOOK16>
- Foster, J. D., & Campbell, W. K. (2007). Are there such things as “Narcissists” in social psychology? A taxometric analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1321–1332. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.003>
- Gentile, B., Twenge, J. M., Freeman, E. C., & Campbell, W. K. (2012). The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1929–1933. <https://doi.org/10.1016/j.CHB.2012.05.012>
- Gerstenberg, F. X. R., Imhoff, R., Banse, R., & Schmitt, M. (2014). Discrepancies between implicit and explicit self-concepts of intelligence: Relations to modesty, narcissism, and achievement motivation. *Frontiers in Psychology*, 5(FEB), 85. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2014.00085/BIBTEX>
- Gregory, G., & Evariste, S. (2020). Social media and catharsis in Africa: Examining the role of

- WhatsApp in venting stress in women. *Journal of Internet and Information Systems*, 9(1), 1–7. <https://doi.org/10.5897/IJIS2020.0113>
- Gündoğan, S., & Sargin, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 288-295.
- Hong, C., Chen, Z. F., & Li, C. (2017). “Liking” and being “liked”: How are personality traits and demographics associated with giving and receiving “likes” on Facebook? *Computers in Human Behavior*, 68, 292–299. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.048>
- Hughes, D. J., Rowe, M., Batey, M., & Lee, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 561–569. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2011.11.001>
- Jain, D. S., & Angural, D. V. (2017). Use of cronbach’s alpha in dental research. *Medico Research Chronicles*, 4(03), 285–291. <http://www.medrech.com/index.php/medrech/article/view/242>
- Kass, G. V. (1980). An Exploratory Technique for Investigating Large Quantities of Categorical Data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)*, 29(2), 119–127. <https://doi.org/10.2307/2986296>
- Kernberg, O. F. (2012). *Smir Durumlar ve Patolojik Narsisizm* (M. Atakay (ed.)). Litera Yayıncılık.
- Kraaykamp, G., & van Eijck, K. (2005). Personality, media preferences, and cultural participation. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1675–1688. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2004.11.002>
- Krämer, N. C., & Winter, S. (2008). Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 20, 106–116. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.20.3.106>
- Kumar, R., Ojha, A. K., Malmasi, S., & Zampieri, M. (2018). *Benchmarking Aggression Identification in Social Media* (Issue 1, pp. 1–11). <https://aclanthology.org/W18-4401>
- Liu, D., & Campbell, W. K. (2017). The Big Five personality traits, Big Two metatraits and social media: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 70, 229–240. <https://doi.org/10.1016/J.JRP.2017.08.004>
- Lobbestael, J., Baumeister, R. F., Fiebig, T., & Eckel, L. A. (2014). The role of grandiose and vulnerable narcissism in self-reported and laboratory aggression and testosterone reactivity. *Personality and Individual Differences*, 69, 22–27. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2014.05.007>
- Magidson, J., & Vermunt, J. K. (2005). An extension of the CHAID tree-based segmentation

- algorithm to multiple dependent variables. *Studies in Classification, Data Analysis, and Knowledge Organization*, 176–183. https://doi.org/10.1007/3-540-28084-7_18/COVER
- Marcus-Newhall, A., Pedersen, W. C., Carlson, M., & Miller, N. (2000). Displaced aggression is alive and well: a meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 670–689. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.670>
- McCain, J. L., & Campbell, W. K. (2018). Narcissism and social media use: A meta-analytic review. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(3), 308–327. <https://doi.org/10.1037/ppm0000137>
- McKinney, B. C., Kelly, L., & Duran, R. L. (2012). Narcissism or Openness?: College Students' Use of Facebook and Twitter. 29(2), 108–118. <https://doi.org/10.1080/08824096.2012.666919>
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-presentation 2.0: narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(4), 357–364. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2009.0257>
- Mertens, D. M. (2019). *Eğitim ve Psikolojide Araştırma ve Değerlendirme* (S. İsmail & S. Ulaş (eds.)). Anı Yayıncılık.
- Miller, J. D., Hoffman, B. J., Gaughan, E. T., Gentile, B., Maples, J., & Keith Campbell, W. (2011). Grandiose and Vulnerable Narcissism: A Nomological Network Analysis. *Journal of Personality*, 79(5), 1013–1042. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.2010.00711.X>
- Mishna, F., Regehr, C., Lacombe-Duncan, A., Daciuk, J., Fearing, G., & Van Wert, M. (2018). Social media, cyber-aggression and student mental health on a university campus. 27(3), 222–229. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437607>
- Moore, K., & McElroy, J. C. (2012). The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 267–274. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2011.09.009>
- Nisbet, R., Elder, J., & Miner, G. (2009). *Handbook of Statistical Analysis and Data Mining Applications*. Academic Press.
- Ong, E. Y. L., Ang, R. P., Ho, J. C. M., Lim, J. C. Y., Goh, D. H., Lee, C. S., & Chua, A. Y. K. (2011). Narcissism, extraversion and adolescents' self-presentation on Facebook. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 180–185. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2010.09.022>
- Ozan, E., Kırkpınar, İ., Aydın, N., Fidan, T., & Oral, M. (2008). Narsisistik kişilik bozukluğu: Gelişim süreçleri ve yaşamı. *Psikiyatride Derlemeler, Olgular ve Varsayımlar*, 2(1–2), 25–37. http://www.rchpjournal.com/rchpdergi/RCHP_NO_4_sayi_1_2_tr_2008.pdf#page=25
- Özgüven, N., & Mucan, B. (2013). The relationship between personality traits and social media use. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(3), 517–528.

<https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.3.517>

- Panayides, P. (2013). Coefficient alpha: Interpret with caution. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 687–696. <https://doi.org/10.5964/EJOP.V9I4.653>
- Papps, B. P., & O'Carroll, R. E. (1998). Extremes of self-esteem and narcissism and the experience and expression of anger and aggression. *Aggressive Behavior*, 24(6), 421–438. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:6<421::AID-](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:6<421::AID-)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (2nd ed.). Sage.
- Raskin, R., & Hall, C. S. (1981). The Narcissistic Personality Inventory: Alternative form reliability and further evidence of construct validity. *Journal of Personality Assessment*, 45(2), 159–162. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4502_10
- Rochlin, G. (1973). *Man's Aggression: The Defense of the Self*. Gambit.
- Rosengren, K. E. (1974). International News: Methods, Data and Theory. *Journal of Peace Research*, 11(2), 145–156. https://doi.org/10.1177/002234337401100208/ASSET/002234337401100208.FP.PNG_V03
- Ross, C., Orr, E. S., Sisic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., & Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578–586. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2008.12.024>
- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658–1664. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2011.02.004>
- Singh, S., Farley, S. D., & Donahue, J. J. (2018). Grandiosity on display: Social media behaviors and dimensions of narcissism. *Personality and Individual Differences*, 134, 308–313. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2018.06.039>
- Stam, R., & Shohat, E. (2007). *Flagging patriotism: Crises of narcissism and anti-Americanism*. Routledge.
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 434–445. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2008.07.002>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2010). *Asrın Vebası Narsisizm İlleti* (Ö. Korkmaz (ed.)). Kaknüs Yayınları.
- Wallace, H. M., & Baumeister, R. F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. In *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 82, pp. 819–834). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.819>
- Wang, C. W., Ho, R. T. H., Chan, C. L. W., & Tse, S. (2015). Exploring personality characteristics of Chinese adolescents with internet-related addictive behaviors: Trait

- differences for gaming addiction and social networking addiction. *Addictive Behaviors*, 42, 32–35. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2014.10.039>
- Wang, J. L., Jackson, L. A., Wang, H. Z., & Gaskin, J. (2015). Predicting Social Networking Site (SNS) use: Personality, attitudes, motivation and Internet self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 80, 119–124. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2015.02.016>
- Wearesocial.com. (2022). *More than 5 billion people now use the internet*. <https://wearesocial.com/digital-2020>
- Weaver, J. B. (1991). Exploring the links between personality and media preferences. *Personality and Individual Differences*, 12(12), 1293–1299. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90203-N](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90203-N)
- Wensley, K., & Campbell, M. (2012). Heterosexual and nonheterosexual young university students' involvement in traditional and cyber forms of bullying. In *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* (Vol. 15, pp. 649–654). Mary Ann Liebert, Inc. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0132>
- Yarnold, P. R., & Ph, D. (2019). *Growing Classification Tree Models on the Basis of a Priori Performance Criteria*. January.
- Zywica, J., & Danowski, J. (2008). The faces of facebookers: investigating social enhancement and social compensation hypotheses; predicting Facebooktm and offline popularity from sociability and self-esteem, and mapping the meanings of popularity with semantic networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(1), 1–34. <https://doi.org/10.1111/J.1083-6101.2008.01429.X>



Derleme • Review

Psikanalizde Kültür ve Birey

Culture and Individual in Psychoanalysis

Semra KİYE^{1a}

^a Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı,

Muş, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4414-5765

s.kiye@alparslan.edu.tr

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Psikanaliz
- 2.Kültür
- 3.Birey
- 4.Kitle Psikolojisi

Keywords:

- 1 Psychoanalysis
- 2.Culture
- 3.Individual
4. Mass psychology

Geliş Tarihi:

10.10.2022

Kabul Tarihi:

14.12.2022

Yayın Tarihi:

29.12.2022

Öz

Bu makalede Sigmund Freud'un geliştirdiği Psikanaliz Kuramı bağlamında kültür, uygarlık, medeniyet, bireysellik ve toplumsallaşma, birey ve mutluluk, kitle ve kitle psikolojisi konuları incelenmiştir. Bu kavramlar Psikanaliz bağlamında ele alınmadan önce kültürün genel bir tanımlaması yapılarak bireyci ve kolektif kültür biçimleri açıklanmıştır. Bu açıklamalar çerçevesinde kültür, uygarlık, medeniyet, medeni insan, toplumsallaşma gibi kavramlar tanımlanarak Psikanaliz' de nasıl ele alındıkları değerlendirilmiştir. Ayrıca Psikanaliz için önemli olan kitle kavramı ve kitle psikolojisinin etkileri belirtilen kuram çerçevesinde tartışılmıştır. Buna göre özellikle kültüre uyumlu bir şekilde yaşayan ve yaşamayan, toplumsallaşan ve toplumsallaşamayan bireylerin mutlu, huzurlu olma durumları incelenmiştir. Kitle psikolojisinin etkileri, psikanalizde bireyselleşme ve bireyselleşmenin önemi üzerinde durulduktan sonra son olarak Psikanaliz' in sözü edilen kavramlara ilişkin çizdiği genel tablo ve verdiği mesajlara yönelik bir değerlendirme yapılmıştır.

Abstract

In this article, culture, civilization, individuality and socialization, individual and happiness, mass and mass psychology were examined in the context of Psychoanalysis Theory developed by Sigmund Freud. Before these concepts are discussed in the context of Psychoanalysis, a general definition of culture is made and individualistic and collective forms of culture are explained. Within the framework of explanations to this, concepts such as culture, civilization, civilized person, were defined and how they were handled in Psychoanalysis was evaluated. Then, the concept of mass, which is important for psychoanalysis, and the effects of mass psychology are discussed. According to this, the happiness and peace of individuals who live and do not live in harmony with the culture, socialize and not socialize, were examined according to Psychoanalysis. Finally, in the discussion and conclusion part, an evaluation has been made about the general picture drawn by Psychoanalysis regarding the mentioned concepts and the messages it gives.

Atf: Kiye, S. (2022). Psikanalizde kültür ve birey. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 370-387.

Citation: Kiye, S. (2022). Culture and individual in psychoanalysis. *MAUN Journal of Education*, 2(2), 370-387.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Psikanaliz, Sigmund Freud (1856-1939) tarafından bir psikoterapi ve psikolojik danışma kuramı olarak geliştirilmiştir. Freud'un fikirlerinin, psikolojik danışma uygulamalarına temel teşkil ettiği ve bu alana çok büyük bir etkisinin olduğu belirtilmekte (Murdock, 2012) 1930, 1940 ve 1950'li yıllarda en etkili psikoterapi ve psikolojik danışma kuramının psikanaliz olduğu ifade edilmektedir (Sharf, 2014). Psikanalizde kişiliği anlamaya ve açıklamaya yönelik geliştirilen yapısal kişilik kuramı temelde üç benlik yapısının çatışmasından söz etmektedir. Bu yapılar; iyiden kötüden, ahlaktan ve değer yargılarından habersiz olan id, dünyaya açılan, hem dış hem de iç algıları inceleyen ego, bütün ahlaki baskıları, kusursuzlaşma isteğini barındıran ve aynı zamanda üst benlik olarak da adlandırılan süperegodur (Freud, 2002). Kurama göre birey içinde yaşadığı kültürden etkilenmekte ve toplumsallaşabilmek için bu yapılar arasındaki çatışmalarda kültüre uygun şeklide hareket etmeye çalışmaktadır (Freud, 2015). Bu çalışmanın amacı kültür bağlamında psikanalizde kültür, birey, kültür içinde bireyselleşme konuları ile kitle olgusunun bu sürece etkilerinin incelenmesidir.

Kültür Kavramı

Kültür; toplumun konuştuğu dili, yeme-içme, giyinme, eğlenme biçimlerini, genel yaşam koşullarını, aile hayatı ve çocuk yetiştirme tarzlarını, sanat hayatını, müziği, edebiyatı, görgü kurallarını ve evlilik-cenaze merasimlerini kapsayan bir tanıma sahiptir (Baymur, 1994). Kültür kavramı bu çok yönlülüğüyle antropoloji, psikoloji, tarih, sosyoloji, etnoloji gibi pek çok farklı bilim alanını ilgilendirmektedir (Arslanoğlu, 2000). İnsanlar belirli bir kültürel değer sistemi oluşturduktan sonra diğer kültürleri kendi değer sistemleriyle karşılaştırmakta ve genellikle kendi kültüründen uzak kültürleri tuhaf olarak değerlendirmektedir. Toplumlar bireylerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda ölçütler belirlemiştir. Birey bu ölçütlere uyumu düzeyinde toplumsallaşır, sosyal ve toplumsal bir varlık olarak belirli bir toplumsal çevrede yaşayarak hem o toplumu etkiler hem de o toplumdaki etkilenir (Baymur, 1994). Belirli bir kültür içinde var olmak ya da yaşayabilmek, o kültürün gelenek ve görenekleriyle, yaşam tarzıyla, genel nitelikleriyle uyumlu bir benlik yapısını ortaya koymayı gerektirir. Ortak bir kültürü paylaşan ve o kültür içinde yetişmiş

insanların benliklerinde benzerlikler, ortak özellikler oluşması beklenir ve bu durum doğal karşılanır (Kağıtçıbaşı, 2006). Bununla birlikte kültürel değerlerin ve özelliklerin değişmezliği söz konusu değildir. İkel toplumlardan günümüze pek çok değişim yaşanmıştır. Değişimler birer ihtiyaç haline geldiğinde bunu engellemeye çalışmanın veya görmezden gelmenin kültüre bir katkısı olmamakta aksine bu durum kültürün gerilemesine neden olabilmektedir. Nitekim değişim gelişimin bir ürünü olarak değerlendirilmektedir (Ertürk ve Sivritepe, 2017; Kağıtçıbaşı, 2006).

Bütün insanların belirli bir şekilde oluşturulmuş kuralları, değerleri, yasakları içeren kendi toplumlarına ait bir kültürleri vardır. Kültürsüz bir insandan söz edilemez. Kültüre has ve insanda aidiyet duygusu oluşturan, yabancılaşmayı ortadan kaldıran, uyumu kolaylaştıran bütün bu sosyal parametreler insan henüz doğmadan onu etkilemeye başlamaktadır (Tunaboylu-İkiz, 2006). İnsanoğlunu etkileyen ve şekillendiren iki farklı kültürel bağlamdan söz edilebilir. Bunlardan ilki bireyci bağlam olarak ele alınır ve bireyselliği ön plana çıkarır ikincisi ise kolektif bağlam olarak adlandırılır, gruplar halinde yaşamayı ifade eder ve bireysel rekabetten kaçınır. Bireyci kültürlerde insanlar bireysel başarı ihtiyacı içinde, kendilerini daha bağımsız ve eşsiz görme eğilimindedirler. Kolektif kültürlerde yaşayan insanlar ise kendilerini daha büyük bir grubun parçası olarak değerlendirir ve işbirliği kavramına daha yatkın olarak bireysel rekabetten ziyade grubun başarısını önemserler (Kağıtçıbaşı, 2006). Örneğin ABD’de ‘Gıcırdayan tekerleği yağlarlar.’ gibi bireyin kendi ihtiyacını duyurmak için çabalaması gerektiğini belirten bir deyim varken Japonya’da ‘Yerinden çıkan çiviye çekiçe vururlar.’ deyiimiyle bireysel sivrilmenin uygun olmadığı, bireyin diğerlerinden önde olmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla davranışlar, içinde yaşanan kültürün bağlamı çerçevesinde farklı anlamlara bürünebilir ve kültürel bağlam olmaksızın bu davranışların yorumlanması doğru ve uygun olmayabilir (Burger, 2006).

Psikanalizde Kültür

Sigmund Freud’un eserlerinin çevirilerinin birçoğunda kültür (kultur) yerine uygarlık (civilization) kavramının kullanıldığı görülmektedir. Freud’un da eserlerinde çoğunlukla kültür kavramını kullanmayı tercih etmekle birlikte zaman zaman uygarlık

sözcüğünü kültürün eş anlamlısı olarak tercih ettiği anlaşılmaktadır (Lothane, 2012). Bu makalede Freud'un eş anlamlı kullandığı bu iki kavramdan ağırlıkla kültür kavramı tercih edilmekle birlikte zaman zaman uygarlık kavramı da kullanılmıştır.

Psikanaliz; ortaya çıkışı itibariyle bir ruh sağlığı müdahalesi ve tedavi aracı olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte yöntemi ve danışanlara yaklaşımı kültürün derinlemesine ele alınması ve incelenmesi şeklindedir. Bu durum danışanların kendilerini ve yaşantılarını anlatımlarındaki dil, sanat, edebiyat, bilim vb. gibi kültürü oluşturan bileşenlerin ele alınarak değerlendirilmesiyle karşılık bulur ve anlaşılabilir (Merkit, 2016). Danışanların psikolojik danışmaya gelme nedenleri kendi benliklerinde yaşadıkları süper ego, ego ve id çatışmasının yanı sıra içinde yaşadıkları ve içsel çatışmalara neden olan, maruz kaldıkları kültürel kurallar ve beklentilerden kaynaklanan durumlar olarak ifade edilmektedir (Bornstein, 2012). Freud, bu durumlar içerisinde özellikle yaşantının esası ve acı çekmenin kaynağı olarak dış dünyadaki güçlükleri ve yaşama yönelik kısıtlamaları dile getirmektedir. Bu kısıtlamaların kaynağını kültürel süper ego olarak belirten Freud, süper egonun kolektif aklın bir yaratımı olduğunu, toplumsal idealler üreterek ve bunları yücelterek agresif iç güdüleri geçersiz veya etkisiz hale getirmeye çalıştığını belirtmektedir (Smadja, 2008). Psikanalizde kültür, toplumsal yaşantı biçimlerinin sonraki kuşaklara aktarımı olarak insanı anlama çabasının merkezinde yer almaktadır. Freud, analiz sırasında bireyi ön plana çıkarmakta ancak bu durum bireyi toplumdan soyutladığı anlamına gelmemektedir aksine insanların toplum içerisinde birbirini etkileyen ve kültürden etkilenen varlıklar olduğunu vurgulamaktadır (Parman, 2006). Bu yaklaşım, psikanalizin birey ve toplum arasındaki bağı nasıl kurduğunu ve bireysel olandan toplumsal olana toplumsal olandan da bireysel olana nasıl ulaşabileceğini yeni bir bilimsel yöntemle ortaya koyma biçimidir. Buna göre bireyi her şeyin ölçütü olarak ele alan, insanı insanda ve kültürüyle anlamayı amaçlayan psikanalizin, kültürden ileri geldiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır (Appel, 1995; Parman, 2006).

Kolektif yaşam için bir zorunluluk olarak insanın toplumsal yaşamda var olması kültürünün ondan fedakârlıklar istemesine dayanmaktadır. Psikanalize göre kültür ve toplumsal yaşam uygar ve medeni olabilmeleri için insanlara kurallar dayatmakta ve medeni olabilmeleri için bireyin dürtülerini düzenleyebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dürtülerini

düzenleyebilen insan medenileştikçe süper egonun, ahlak kurallarının gereklerine uygun olarak yaşayabilmektedir. Buna bağlı olarak bütün kültürler kendi kurumlarını oluşturarak bu bilinçdışı dürtülerin dönüşmüş ve topluma uygun hale gelmiş sosyalleşme ritüellerini oluşturmaktadır (Kirsner, 2006; Tunaboğlu-İkiz, 2006). Bu bağlamda bireyin kendini toplumsal norm ve kurallardan soyutlayarak sadece kendisi için yaşaması gerçekçi görünmemektedir. Çünkü uygarlık, bilinçdışı arzunun bir an önce doyurulması yerine tatminin ertelenmesini, bilinçdışı arzulara dönük bu tatminin doğrudan değil yüceltilmiş ve şekil değiştirmiş biçimlerde gerçekleşmesini onaylamaktadır (Erşen, 2006). Bu yüceltme davranışları psikanalizde hem bireysel hem de toplumsal düzeyde uygarlığın ilerleyebilmesine rehberlik etmektedir. Buna göre yüceltme esasında bireyin cinsel dürtülerine dayanan sanatsal, sportif, zihinsel ve bilimsel üretimlerinin kaynağının bu cinsel dürtülere atıfta bulunulmadan ele alınmasını ifade etmektedir (Toktay, 2018). Nitekim Freud bilinç dışı dürtülerin ancak sanat, bilim, din gibi tinsel öğelerden elde edilecek kazanımlarla yüceltilebileceğini ifade etmektedir (Merkit, 2016).

Freud; kültüre ilişkin bireyin yaşadığı sıkıntıları ve huzursuzluğu, doğuştan getirilen, içsel olan ve herkeste bulunan saldırganlık ve yıkma dürtüsünün bireyin toplumsallaşmasında oluşturduğu zorlanmalar, güçlükler olarak değerlendirmektedir (Narter, 2006, Raspa, 2012; Capps ve Carlin, 2013). Freud'a göre insanlar, çocukken gördüklerini ve yaşadıklarını zamanla içselleştirmeye başlar. İçselleştirilmeye çalışılan ancak toplumun ve kültürün getirisi olan bu deneyimler bireyin bilinçdışı arzularını bastırır. Bilinçdışı arzuların bastırılması sonucunda nevrotik belirtiler görülür (Merkit, 2016). Nevrotik belirtiler, bireyin isteklerinin ve arzularının bastırılması sonucu libidolarının anksiyeteye dönüşmesini sonucu oluşan davranışları belirtir (Freud, 1999). Bunlara sosyal ve duygusal uyumsuzluklar olarak; aşırı huzursuzluk, rahatsızlık, sinirlilik, utangaçlık, endişeli ve şüphelilik ile davranışsal uyumsuzluklar olarak; tikler, konuşmama, ağlama krizleri, yorgunluktan ve hastalıktan yakınma vb. örnek verilebilir (Başaran, 1975; akt., Sarp, 1993). Nevrotikler gerçeklikten uzaklaşarak toplumdan ve toplumsallıktan uzaklaşmaktadırlar (Freud, 1999). Psikanalize göre uygarlık içinde var olmanın, mutlu ve huzurlu olmanın yolu bireyin arzusuna tanınırlık ve doyum sağlayabilmesine bağlıdır. Bu arzu, bilinçdışının arzusudur ve psikanalizde asıl olan bu arzudur. Düşler, dil sürçmeleri, sakarlıklar bu arzuyu ortaya koymaya çalışır. Psikanaliz, bu mesajları çözerek bireyin arzusunu tanımasını ve bu

yolla mutluluğa ulaşmasını sağlamalıdır ki bu amaç hem birey hem de toplum için gereklidir. Çünkü bilinçdışı aynı zamanda toplumsaldır ve insanın kendi arzusunu tanıması diğer insanların arzusunu tanımasını sağlar. İşte burada devreye zevkin sınırsız doğasını kontrol altında tutmaya çalışan, hazı erteleyen ve zevki sınırlayan normlar, değerler ve kurallar girer. Psikanaliz, burada bireyler arası bir süreç işleterek toplumsal alanda varlığını gösterir (Parman, 2006). Bunlar arasında sanatsal olarak kendini ifade etmek bireyselleşmeyi de destekleyen önemli bir çıkış yoludur ancak tatminkâr bir yol daha vardır. Bu yol insanın bilinçdışı arzusunu görmesini, tanımasını sağlar. Bu yol, mizahın kullanılmasıdır. Mizah yoluyla birey istediği ancak kimi zaman olması mümkün olmayan şeyleri dile getirerek büyük bir rahatlama ve doyum yaşar. Bu durum bilinçdışı malzemenin serbest çağrışım yoluyla dışarı çıkarılması deneyimine benzer bir etki yaratmaktadır (Tunaboşlu-İkiz, 2006).

Psikanalize göre kültür idin beklediği ve istediği sonsuz hazzın engelleyicisidir. Freud toplumsal bağların kurulabilmesi ve bireyin topluma uyumlu bir birey haline gelerek yaşayabilmesi için mutlak bir doyumdan vazgeçilmesi gerektiğini belirtir. Birey ve uyum sağlanması gereken kültürel kurallar arasındaki çatışma özünde insanın süper egosuyla kendi içinde yaşadığı bir çatışma olarak değerlendirilmektedir (Kütahneci, 2006). Aynı zamanda üst ben olarak da ifade edilen süperego vicdanı, bireyin kendi kendini sürekli gözlemesini ve kusursuzluk-ideallik işlevlerini temsil etmektedir (Freud, 2002). Bu bağlamda kültürün gerekliliklerini ahlaki yasalar olarak süper egosunda taşıyan birey aynı zamanda egosunda kendi arzularını taşır ve bu arzularına ulaşmak ister. Buna göre bireyde oluşan huzursuzluk, kültürün beklentilerinden kaynaklanan bireyin içsel arzusunu bastırması ve kendini suçlu hissetmesiyle ortaya çıkan bir huzursuzluk olarak değerlendirilmektedir (Kütahneci, 2006). Bu huzursuzluktan kaçınan bireylerin kültürle olan çatışmasını ve kültürü içselleştiremediğini örnekleyen durumlar olabilir. Buna göre Japon ve Türk edebiyatından iki eserin incelendiği bir araştırmada kadınların, toplumun oluşturduğu kalıp yargılar nedeniyle yaşadıkları benlik çatışmaları ele alınmıştır. Kadınların eşlerini kendi irade ve istekleriyle seçmedikleri evliliklerden kaçış olarak gördükleri özgür aşk yaşama fikriyle yaptıkları aldatma davranışı benliğin bilinçdışı arzusuna yönelmesini gösterir. Bu kadınlar, kültür nedeniyle kendi benliklerini ve arzularını bastırılmış, dışlanma korkusuyla o evliliklere maruz kalmışlardır. Bu durum, süper ego, ahlaki ve toplumsal kurallar ile bilinçli benlik egonun ve arzuları barındıran bilinçdışı benlik idin çatışmasıdır. Kadınlar, benlikleriyle

bütünleşmenin bir yolu olarak mutlu ve özgür hissettikleri gizli romantik ilişkiler deneyimlemektedir (Gültekin ve Güven Akın, 2016). Başka bir örnekte idin bastırılarak bireyin acı çekmesine yönelik süperegoyu geliştiren ve onun temsilcisi olan anne, baba ve eğitmen tutumları gösterilebilir. Bunlar, çocuklara karşı egolarıyla süperegoları arasındaki çatışma ne şekilde olursa olsun sert ve beğenmeyen bir tavır içinde bulunurlar. Çocukların ve kendilerinin isteklerine kulak vermek yerine kendi ebeveynlerine benzeyen tavırlar sergilerler. İşte çocukların da süperogolarını oluşturan ebeveynlerinin bu süperegoya dayalı tutumları kültürleşmenin ve geleneklerin kuşaklar boyu aktarılmasına ve toplumsal davranışlar haline gelmesine benliklerine rağmen neden olmaktadır (Freud, 2002).

Bütün bu açıklamalar değerlendirildiğinde psikanalize göre kültür, bireyin kendi eliyle oluşturduğu ancak karşılığında bilinç dışı arzusunu büyük oranda feda ettiği bir edinim olarak ifade edilebilir. Birey bu şekilde toplum içinde var olma yollarını keşfetmekle birlikte hazzı ertelemek zorunda kaldığından huzursuzluğu bitmeyecek süper egosu, egosu ve idi arasındaki çatışma devam edecektir. Buna göre bireyin özgünlüğünü kısıtlamaya, toplumsal onay ihtiyacı kapsamında yüceltme davranışları sergilemeye mecbur olduğu söylenebilir.

Kültürü Oluşturan ve Etkileyen Bir Olgu: 'Kitle'

Kitle evrensel ve gizemli bir yapıdır. Kitleler, asıl kaynağını oluşturan birkaç kişi dışında kendiliğinden oluşan insan topluluğunu belirtmektedir. Kitlelerin önemli isteği büyümek ve daha fazla insanı kapsamaktır ki insan niteliği taşıyan herkes kitleye katılabilir (Canetti, 2010). Kitleler, neredeyse tamamen bilinçdışının etkisinde, içten tepkisel olan, aşırı duyarlı ve değişken yapılar olarak tanımlanabilir. Kitleye hâkim olan bu içsel tepkiler kimi zaman acımasız, korkak ya da atılgan özellikler göstermekle birlikte nihayetinde zorlayıcı, dediğini yaptıran ve hükmedici bir yapı sergilemektedir. Öyle ki kitlenin beklentileri bireyin kendi yaşamını idame ettirme kaygısından önce gelmekte ve bireysel ihtiyaca dayalı hiçbir davranış bu beklentilerinden önce gerçekleştirilememektedir. Kitlesele davranışlar eleştirilere kapalıdır ve kendilerine dönük 'olmaz' yanıtını kabul etmemektedir (Le Bon, 2016).

Bireyler, milletler veya toplulukların ekonomik, ideolojik, dini farklılıklarla ya da kadınlar, ergenler veya farklı cinsel eğilime sahip olanların hakları konusunda yaşamlarını

veya pozisyonlarını kaybetmekle tehdit edildiklerinde, içlerinden gelen biyolojik bir gücün uzlaşma ve diyalogla değil tam aksine şiddetle karşılık verdiği görülmektedir (Lothane, 2012). Kitleler üzerinde araştırmalar yapan, onları kontrol etmeye çalışan veya sadece gözlem yapanların bazen büyük şaşkınlık ve sürprizler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Buna göre kitle içindeki barışçıl hava aniden bir şiddet havasına dönüşebilmekte, ılımlı bireyler bir anda agresifleşebilmekte veya tamamen zıt davranışlar sergileyebilmektedir (Reicher, Stott, Cronin ve Adang, 2004).

Kitlenin birey üzerinde yeni bir kimlik yaratma konusunda kritik bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Buna göre kitle içinde işler çok kısa bir zaman içinde son noktaya vardırılabılır ve basit bir kuşku bir anda en derin nefrete dönüşebilir (Reicher ve diğerleri, 2004; Reicher ve Ramachandran, 2012). Kitleyi yönlendiren ya da yöneten kişinin mantıklı davranmasına gerek yoktur. Abartılı malzeme, güçlü imajların kullanımı ve istikrarla aynı şeyleri tekrar etmesi yeterli olabilmektedir. Kitle güce saygı duymakta, kendini yönetecek kişide görmek istediği güçlü olması hatta zaman zaman zorbaca davranmasıdır. Kitle, tutucu bir karakterin özelliklerine sahiptir; gelenekçi, itaat bekleyen, baskı altında olmayı tercih eden ve efendisinden korkan bir tutum sergilemektedir (Le Bon, 2016).

Kitleyi oluşturan bireylerin psikolojisi incelendiğinde yaşayışları, karakterleri, nitelikleri ne kadar benzer ya da ayrı olursa olsun bu bireylerin kitleleşme sonucu kolektif bir ruha büründükleri ve tek başınayken gösterecekleri davranış, düşünce ve duygularından daha farklı olanları sergiledikleri görülmektedir. Bireyin kendine özgü özellikleri, karakteri kitle içerisinde adeta erimekte ve yok olabilmektedir (Reicher ve Ramachandran, 2012). Böylece bireydeki bilinçli yapılar yerine çoğunlukla bilinçsiz yapılar görülür. Kitleye katılan bireyin daha önce göstermediği özellikler, davranışlar ve tutumlar kazandığı gözlemlenebilir. Bireye ait olmayan bu özelliklerin kazanılmasında telkin önemli bir araçtır. Birey hipnotize olmuş gibi bazı yeteneklerinin yok olduğunu görebilmekte ve kendisine telkin edilen davranışları gerçekleştirmek için inanılmaz bir baskıyla karşı karşıya kalabilmektedir. Çünkü kitlede bireyi egemenliği altında tutan telkinler, toplumsal etkileşimle çok şiddetli hale bürünebilmekte ve sonuçta, bireyler tek tipleşmiş, özgün kişiliği olmayan, bilinçsiz, sözde özellikleri olan, duygu, düşünce ve davranışları telkinlerle hızlıca değişen kişilere dönüşebilirler (Le Bon, 2016). Kitlede bireylerin kendi özgürlükleri, inisiyatif

almaları, entelektüellik düzeyleri yetersiz, duygularını kontrol etme düzeyleri düşüktür. Toplumun birey üzerinde egemenlik kurduğu, özgün taraflarını yonttuğu, bağımlılıklarını beslediği dikkati çekmektedir. Bu süreç sonucunda *sürü* içgüdüleri oluşmaktadır. Buna bir örnek olarak büyük kardeşin ebeveynlerini küçük kardeşinden kıskanması ve onu uzaklaştırmak isteme davranışı sonucunda ebeveynlerinin ona olan sevgisini görmesi ve bu mahrum bırakma davranışının kendisine de zarar vereceğini fark etmesi verilebilir. Burada büyük kardeş sonuç olarak kardeşiyle özdeşim kurarak toplumsallaşmanın gereğini yapar. (Freud, 2018).

Freud, kitleleri bir araya getiren şeyin 'ketlenmiş libido' olduğunu ifade etmektedir. Freud' a göre topluluk, kendi benlik ideali yerine bütün kitle için aynı anlamı taşıyan nesnenin idealleştirilmesiyle bir arada duran insanlardan oluşur. Bu birlikteliğin sağlanmasında bir sözleşme vardır ve bu sözleşme 'özdeşleşmeye' dayanır. Freud bu sözleşmeyi açıklamak için bir kabile miti oluşturmuştur. Bu mite göre bir zamanlar insan toplulukları acımasız bir kabile şefi tarafından yönetilmekte ve bu şef topluluktaki bütün kadınlara sahip olmaktadır. Erkek çocukları ona karşı gelecek yaşa eriştiğinde ise onları öldürmekteydi. Bir gün oğullar birleşmek ve kendi aralarında bir sözleşme yapmak suretiyle babayı öldürür ve totemik olarak onu yerler. Artık kadınlar paylaşılmayacak ve babanın gücü kardeşler arasında eşit dağıldığından özdeşleşme olacaktı. (Freud, 2018; akt., Habip, 2007). Buradan temelle özdeşleşme, bireyin özdeşleştiği bireye benzeme, onun gibi yaşama ve davranması demektir. Bu durum özdeşleşilen kişiye duyulan duygusal bağı göstermektedir. Örneğin babasına karşı özel bir ilgisi olan çocuk babası gibi davranır ve ileride onun gibi olmak ister. Bir bakıma babasını kendisine örnek alır ve onu idealleştirir (Freud, 2014). Birey sadece sevdiği değil nefret ettiği bireyle de özdeşleşebilir. Çünkü bu durum bilinçdışıdır ve taklitten farklıdır. Bazı bireyler bağımlı olduğu kişilerin ve yetiştiği çevrenin izini bir ömür boyu bilinçsiz bir şekilde taşır. Bilince çıkarılan özdeşleşmeler bireyi özgürleştirir ve hareket alanını genişletir. Freud benliği çoğul özdeşleşme alanı olarak tanımlamakta, özdeşleşme olmaksızın uygarlığın gelişemeyeceğini belirtmektedir (Habip, 2007).

Bilinçsiz şekilde gerçekleşen özdeşleşmelerin bireye faydasından çok zararı olabilir. Hipnotize olunmuşçasına kitleyi yönetenin etkisinde kalınması bireyin biricikliğine dönük özelliklerini yok etmenin yanı sıra bireyi şiddete ve karmaşaya sürüklenebilir hale getirmesi

bakımından tehlikeli görünmektedir. Bu durum bireyselleşememenin, benliğini fark edememenin doğurabileceği olumsuz sonuçların göstergesi olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan farkındalık ve iç görü kazanılmış özdeşleşmeler bireyi ruhsal olarak daha sağlıklı bir hale getirebilmektedir. Bu şekilde gerçekleşen özdeşleşmenin bireyi özgürleştireceği, empatisini arttıracacağı, insani duygularla olumlu tutum ve davranışlar sergilemesini sağlayacağı ifade edilebilir.

Psikanaliz ve Bireysellik

Psikanalizin doğuşu yeni bir bakış açısının doğuşu olarak değerlendirilmektedir. Psikanaliz, hipnoz ve telkin gibi bireyi pasifleştiren yöntemler yerine serbest çağrışım gibi kontrolü bireye veren bir yöntemle adeta devrim gerçekleştirmiştir. Psikanalizin ilk vakası olan Anna O. vakası bu yeni yaklaşımı örnekleyecek nitelikler barındırmaktadır (Freud, 2002; 2014; Habip, 2007). Bu niteliklerin ilki bedensel semptomlar yerine bireyin kontrolünde olan 'konuşma'nın bir yöntem olarak ele alınması ikincisi sorunun nedeninin beden dışında aranması, sonuncu ve en önemli nitelik ise o dönem şartlarında eşinden izin almadan veya eşi olmaksızın hipnoza giremeyen kadınların ve mahremleri göz ardı edilen danışanların 'mahremlerinin' danışan ve doktor arasında oluşturulan terapötik ilişkide gizlilikle ele alınmaya başlanması olarak ifade edilmektedir (Habip, 2007).

Bu kapsamda Freud'a sorunları nedeniyle başvuran bireylerin zeki ve kültürel düzeyi yüksek, bireysellik ihtiyaçlarını karşılayamayan, bilinçdışı arzularını doyuma ulaştıramayan dolayısıyla tatminsizlik içinde yaşayan kişiler olduğu ifade edilebilir. Freud bütün bu nevrozların sosyal yaşantının kurallarına uyma zorunluluğundan oluşan baskıdan ileri geldiğini belirtmiş ve özellikle cinsel baskıyı vurgulamıştır (Freud, 2018; akt., Habip, 2007). Freud'a göre yaşanan sosyal baskı, hazza ulaşmak için gösterilen aceleci tavır ve aile ile toplumun beklentisine dayanan, normları anımsatan, bireysel mutluluğu engelleyen boğucu talep ve beklentiler modern yaşamda bireyle toplum arasındaki temel çatışmayı, bireysel hazların sosyal mekanizmalarca bastırılma çabasını göstermektedir (Raspa, 2012).

Freud, travmaların kişinin yaşadığı baskılar neticesinde gerçekleşemeyen arzularından ileri geldiğini ileri sürmektedir. Bireyin rahatsızlıklarından bireyselleşebilmesi ölçüsünde kurtulabileceğini, sorgulanmadan kabullenilmiş normları benliğini bildiği ölçüde

kontrol edebileceğini vurgulamaktadır. Psikanaliz bu devrimci bakış açısı ve yöntemlerle bireyselliğin doğuşunu temsil etmekte, toplulukçu yaklaşımı sorgulamakta ve bireysel olana kapılarını açarak farklı bir akım başlatmaktadır (Habip, 2007).

Psikanalizin doğuşunda Freud'un kendilerini özgürce ifade etmesini istediği, sosyal yaşam alanı olmayan kadınların etkili olduğu belirtilmektedir. Freud, kuramını oluştururken pek çok kadını analiz ederek yaşadıkları histerinin kökeninde yatan cinsel travmaları incelemiştir (Ebru, 2021). Bununla birlikte Freud'un kuramını kendi deneyimlerine dayalı olarak geliştirdiği ifade edilebilir. Onun toplumdan dışlanmış ve kendini ifade etmeye ihtiyaç duyan benliğini engelleyen faktörlerin başında anti liberal yaklaşımlar tarafından tehdit edilen Liberal bir Yahudi ailesinden gelmesi ve o yıllarda Yahudilerin tıp, hukuk gibi alanlarda ilerlemesinin engellenmesi belirtilebilir (Smadja, 2015). Freud'un da kaygısını, acısını, hayal kırıklığını dile getirmek ve uygarlıkla ortaya çıkan burjuva cinsel ahlakına yönelik isyanını göstermek istediği ve bunların psikanalizin doğuşunda rol alan önemli faktörler olduğu ifade edilebilir (Freud, 2016; Smadja, 2015). Diğer taraftan Almanya' da Nazizm hareketiyle birlikte sosyal açıdan oluşan baskıların özellikle Yahudilerin ve Yahudi psikanalistlerin de sessiz kalma zorunluluğu ve sonrasında yıkımdan kaçma gerekliliğinin psikanaliz için hammadde olma niteliği taşıdığı belirtilebilir. Bu bağlamda 1930 ve 1940'lı yıllar bir taraftan psikanaliz açısından belirsizlik içerirken diğer taraftan psikanalizin gelişimini etkileyen zamanlar olarak görülmektedir (Cocks, 2005).

Bu koşullarda doğan ve gelişen psikanaliz, bireyselleşmenin farkındalık kazanmayla oluşabileceğini belirtmektedir. Bireyselleşmenin ve farkındalık kazanmanın yüceltme mekanizmasıyla ortaya çıkmasına örnek olarak sanatın icrası gösterilebilir. Psikanalize göre sanatçı, eserini ortaya çıkarırken bilinçdışı arzuların, bastırılmış isteklerin etkisi altında bulunabilmektedir. Eserine yansıttıkları bilinçdışının özgün yansıması, şekil değiştirmiş hali olarak değerlendirilmektedir (Eliuz ve Seferoğlu, 2016).

Freud'un sözünü ettiği bireyselleşme toplumdan farklılaşabilmeyi vurgulamaktadır. Freud'un kuramını oluştururken kullandığı Kral Oidipus'un hikâyesine dayanan 'Oidipus Karmaşası' 2-3 yaş civarındaki erkek çocuğun annesiyle olan ilişkisini babasının engellemesiyle onunla özdeşleşerek nesiller arası yerini belirlemesiyle çözülür. Böylece

çocuk nesil ve cinsiyet farklılığının farkında olarak gelişimini sürdürür (Sharf, 2014). Benzer olarak Oidipus gibi uygar, şehirli, nevrozlu bireyin de kendini aradığı belirtilmektedir. Yasaklara karşı kör olan ancak kendini aramaya devam eden uzaklaştıkça kendisiyle ilgili kabul edilemez gerçekleri duyan ve böylece kendini bulan Oidipus bireyselleşme mücadelesindeki bireyi temsil etmektedir. Bu birey esasında tekdüze yaşama karşı çıkan, araştıran, soruşturan, sorgulama cesareti gösteren, topluluktan koparak mücadele eden ve döndüğünde kültürüyle çatışmalı bir uzlaşma içinde olan Oidipus' a benzemektedir (Habip, 2007).

Bireye ilişkin psikanalizde ele alınan bir diğer konu olarak mutluluğa ulaşma çabasını ve benlik arayışını Freud şöyle ele almaktadır: İnsan hayattan ne beklemekte, neye ve nereye ulaşmayı amaçlamaktadır? Bu sorunun cevabını bize haz ilkesi vermektedir. İnsanın yaşamdan beklentisi acıdan kaçmak, kurtulmak ve mutlu olmaktır. Bu durum en dar anlamıyla çoğu kez beklenmeyen anlarda ve aniden ortaya çıkan, tatmin edilmeyi bekleyen, bastırılmış ihtiyaçların doyurulması olarak tanımlanabilir (Freud, 2015). Ancak bütün ihtiyaçların sürekli doyurulmasına yönelik zevke odaklı bir yaşantı sonuç olarak bireyi olumlu veya istenilen bir noktaya taşımayabilir. Bu tedbirsiz bir yaşantı anlamına gelir (Capps ve Carlin, 2013). Görece kolay bir yöntem olarak bireyin kendisiyle baş başa kalması, inzivaya çekilmesi gösterilebilir. Başka bir yol olarak insanlarla bir arada kalmak ancak bilimsel bilgiye ve bunun kazanımlarına ulaşmaya çabalamak belirtilebilir. Diğer bir yöntem ise içgüdüsel ihtiyaçları farklı alanlara yönlendirmektir. Burada sözü geçen tatmin şekli sanatçıların veya bilim insanlarının çalışırken, sorunlara çözümler üretirken aldıkları keyif ve hazdır (Freud, 2015).

Mutlu olmanın önündeki engellere bakıldığında; doğanın tehlikelerine karşı korunmak üzere bir araya gelinerek oluşturulan kültürün her bireyin feragat ettiği istekleri açısından birbirinden farklı acılara neden olduğu ifade edilebilir (Smadja, 2015). Örneğin bireyin bedensel olarak gün geçtikçe yetersiz hale gelmesi ve toplum içinde olmasına rağmen sosyal becerilerini geliştirememesi diğer engellerin yarattığı acılardan kurtulmak için oluşturduğu kültürden ileri gelmektedir. Uygarlık bireyi doğaya karşı korur ancak diğerleriyle olan iletişimini düzenlemesini gerektirir. Uygarlık hep birlikte oluşturulur ve kimsenin kayırılmadığı adaletli bir ortam olarak yasallaşarak şiddetin ve saldırganlığın

önüne geçebilir. Bireyin gücünü toplumun gücüyle değiştirmesi anlamına gelen toplumsallaşmada beklenen adalettir ve bireyin hazlarını feda ederek katıldığı bu yapının, yasal düzeni koruması beklenir (Freud, 2015).

Buna göre modern zamanın kültürlü bireyi esasında bilinçdışı arzularına çoğunlukla ulaşamamakta ancak egonun kontrolüyle belirli bir düzeyde tatmin olabilmektedir. Bilinçdışı arzusuna ego düzeyinde farkındalık sağlayarak ve bu arzusunu açığa çıkararak doyum sağlayabildiği ölçüde huzura ve mutluluğa erişmektedir. Toplumsallaşmanın bedeli olarak sözü edilen tatmini ve doyumunu elde etmenin yolu yüceltme mekanizmasını kullanmaktan geçmektedir. Bu bedel adaletli olmak ve herkes için aynı koşullarda gerçekleşeni kabullenmektir. Sanatsal, dini, bilimsel uğraşlar gibi aşkınlık, yaratıcılık alanları bu nedenle modern çağın huzursuz bireyi için ihtiyaç ve karşı konulamaz bir doyum aracı olarak değerlendirilebilir.

Bütün bu değerlendirmelere göre bireyci psikanalizin toplumla ve topluluk psikolojisiyle ilgilenmediği söylemek doğru olmaz çünkü Freud bireyin analizi sırasında onu etkileyen toplumsal yasaklar ve kuralları ele alırken aslında toplumun bir fotoğrafını çekmekte ve her bireyin hikâyesini, kişisel tarihini aynı zamanda toplumda olup bitenlerin bir göstergesi olarak değerlendirmektedir (Freud, 2018). Buna göre amacı bireyselleşmeyi sağlayarak bireye özgürlük ve yaşam alanı açmak olan psikanaliz bunu yaparken toplumu yok saymamakta ve kültürü reddetmemektedir. Aksine bireyi ele alırken içinde yaşadığı kültürün norm ve kuralları üzerinde çalışılacak konular olarak değerlendirilmektedir. Tıpkı bağlam olmadan davranışın anlaşılmasının ve yorumlanmasının mümkün olmaması gibi bireyin yaşantıları ve bunlardan çıkardığı anlam da kültür olmaksızın çözümlenemeyebilir. Bu bağlamda kültür içinde bireyin özgünlüğü ve biricikliğine egosunun kontrolünde mümkün olduğunca alan açmak, süper ego ile idi yok saymamak ve bütün bunların farkındalığıyla var olabilmek bireyin huzurlu olabilmesi için belirtilen faktörler arasında sayılabilir.

Tartışma ve Sonuç

Freud, psikanalizi sadece bireylerin ruhsal ve psikolojik dünyalarını açıklamaya dönük bir kuram olarak ele almanın yanı sıra özellikle yaşamının son dönemlerinde

toplumsallaşma ve uygarlığı anlamaya dönük etkili, yaratıcı ve faydalı bir kuram haline getirmek için çalışmıştır (Merkit, 2016). Bu çalışmada öncelikle kültür kavramı tanımlanarak, psikanalizde kültür, birey, kültür içinde bireyselleşme konusu ile kitle kavramının bütün bu süreçlerdeki etkilerinin neler olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda psikanalizde kültür ve birey kavramlarının anlaşılmasının ve değerlendirilmesinin kuramın amaçlarının anlaşılması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir.

Kültür, insanlığın ortak ve toplumsal emeklerinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bu değişim ve gelişimi beraberinde getiren çabalar sadece bilinç ve düşünce alanında değil aynı zamanda sanat ve estetik gibi farklı toplumsal alanları da kapsamakta, çevreyle birlikte bireyin değişimini de sağlamaktadır (Çeçen, 1996). Benzer biçimde bütün bireylerin, kültürün ve toplumsallaşmanın bizzat yaratıcısı olduğu gerçeği psikanalizin birey ve kültür için sağladığı bakış açısıdır. Bununla birlikte psikanalizde kültür nevrozların, mutsuzluğun ve huzursuzluğun kaynağı olarak değerlendirilmekte ama aynı zamanda insanlığın ilerlemesinin tek çıkış yolu olarak belirtilmektedir (Freud, 2015). Kültürün ve uygarlığın olmadığı bir yeryüzü birey için savunmasız kalabileceği, zayıf ve güçsüz olabileceği bir alana dönüşmektedir. Birey güçlenmek, kendini korumak, varlığını sürdürebilmek için belli kurallar, yasalar ve bunlara dayanan kültürel bir sistem oluşturmaktadır. Ancak psikanalize göre birey çoğu zaman doğası gereği içgüdüsel ve dürtüsel bir varlık olduğu için yapay normlara ve kurallara uyma konusunda sıkıntı ve huzursuzluk duyacaktır. Bu psikanalize göre olası ve beklenendir. Çünkü kültür ve uygarlık beraberinde çatışma ve nevroz getirmeye dayanan olgulardır (Freud, 2015; 2018; Habip, 2007). Bu bağlamda psikanaliz, bireyselleşerek farkındalık ve iç gözü kazanan bireyin yaşantısında daha huzurlu ve mutlu olacağını ifade etmektedir. Bu durum bireyin, süper egonun baskısının ve idin arzusunun farkında olarak ancak bilinç düzeyinde kalarak egosuyla isteklerini gerçekleştirme şeklinde yorumlanabilir (Freud, 2002; 2014). Bireyin toplumsallaşabilmesinin ve uygarlığın ilerleyebilmesinin bir diğer yolu olarak ise yüceltme davranışları referans gösterilmektedir. Buna göre psikanalizin belirttiği bilinçdışı özne tarafından cinsel dürtüye dayanan istek, durum ya da arzu kendisi için ahlaki bir zeminde dönüştürülmüş bir alan bulabilmektedir (Toktay, 2018).

Kültür, bireyselleşme, bireysel edinimler, özdeşleşme gibi konularda ve bütün bu süreçlerde etkili olan bir diğer durum ve olgu olarak kitle karşımıza çıkmaktadır. Kitle bireyselleşmenin tersini ifade eder biçimde bir insan organizasyonunu belirtmektedir. Canetti'ye (2010) göre açık ve kapalı biçimlerde oluşabilen kitleler, esasında yabancıya temas etmekten korkan bireyin bu korkudan kaçınmasının bir yolu olarak güvenle yaşlanacağı bir grup veya topluluğa katılmasıdır. Diğer taraftan toplumsal kültür kendisini oluşturan bütün bireylerin itaatini beklemektedir. Buna göre kitlelerin kontrolü ve itaati sağlanarak tek tek bireylerin topluma ve kültüre itaat etmesi gerçekleştiriliş olacaktır (Öztekin ve Öztekin, 2020). Bu beklenti çerçevesinde toplumsallaşmanın bir işlevi olarak kitle içinde bireyselleşmenin önemsiz ve değersiz hale geleceği belirtilebilir. Ancak psikanalizin bu konuda uygarlaşmanın bir gereği olarak feda edilen bilinçdışı arzularla birlikte bireyin hiç değilse meşru zeminde bir diğer deyişle ahlaki ve toplumsal ölçütlerde var olması ona huzur ve tatmin sağlayabilecektir. Bu da ancak bireyselliğinin farkına varması ve bu bağlamda kazanımlar sağlamasıyla olabilir. Nitekim Freud (2004) bununla ilgili olarak uygarlık içinde bireyin kendi arzusuna dönük elde edebileceği en önemli doyumun sanat yoluyla ve kültürel özdeşleşme yaşanmasıyla olabileceğini belirtmektedir. Diğer bir psikanalist olan Carl Gustav Jung da bireyselleşmenin psikolojik sağlık açısından önemini vurgulamakta ve bireyin mümkün olduğunca kendi benliğini bilinçli alana taşıması gerektiğini ifade etmektedir (Hall ve Nordb, 2006). Bu bağlamda benliğini sanatıyla ortaya koyacak ve bilinç alanına taşıyacak birey için bireyselleşme çok kritik olarak görülmekte, özgünlüğü ve içsel kaynakları kendisi için esin kaynağı olarak değerlendirilmektedir (İba, 2020).

Sonuç olarak Freud'un psikanalize göre birey için toplumsallaşmanın ve uygarlığın kaçınılmaz olduğunu belirttiği söylenebilir. Ancak bu kaçınılmaz durum eninde sonunda bilinçdışı arzusunun gerçekleşmesini engelleyerek bireyi huzursuz ve mutsuz kılabilir. Bununla birlikte bireyin kimi zaman esaret gibi algıladığı kültürde benliğine nefes aldırarak alanlar oluşturabilmesi ve çok katı bir biçimde kuralcı olmamayı tercih edebilmesinin önemli olduğu belirtilebilir. Nitekim birey toplumsal ve ahlaki zeminde var olmaya ve bilinçdışı arzusuna doyum sağlamaya devam edebilir. Bireyin, kültüre karşı verdiği bu var oluş mücadelesini kültürel zorlanmalara rağmen kültüre uyum sağlamaya yönelik yürütebileceğinin farkında olmasının önemli olduğu belirtilebilir. Buradan hareketle bireylerin kültürü var edenler olarak kültürden, kültürlerin de bireylerden etkilenecek

oluştugu göz önünde bulundurulduğunda ikisinin bir etkileşim içerisinde evrilecekleri yadsınamaz bir biçimde ifade edilebilir.

Kaynakça

- Arslanoğlu, İ. (2001). Kültür ve medeniyet kavramları. *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 15, 2-9.
- Appel, S. (1995). Freud on civilization. *Human Relations*. 48 (6), 625-645.
- Baymur, F.(1994). *Genel psikoloji*. İnkılap Yayınları.
- Bornstein, M. (2012). Prologue: If I were writing civilization and its discontents today, what would I write? *Psychoanalytic Inquiry*. 32, 521-523. <https://doi.org/10.1080/07351690.2012.703600>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik. Psikolojinin insan doğasına dair söyledikleri*. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Canetti, E. (2010). *Kitle ve iktidar*. İstanbul: Ayrıntı.
- Capps, D. & Carlin, N. (2013). Human chances for happiness: A review of Freud's civilization and its discontents. *Pastoral Psycho*. 62, 271-289. <https://doi.org/10.1007/s11089-012-0445-0>.
- Cocks, G. (2005). 'Psychoanalysis and the third reich,' special issue 2/3, international forum of psychoanalysis 2003;12:85/178. Edited by Zvi Lothane. *International Forum of Psychoanalysis*. 14, 45-48.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve politika*. Gündoğan Yayıncılık.
- Ebru, E. (2021). *Kadınlar ve Sigmund Freud*. Kafekültür Yayıncılık.
- Eliuz, Ü. & Seferoğlu, E. (2016). Eşikteki erkek(lik): ÇC hikâyesinin erkek(lik)lerine psikanalitik bir yorum. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(4), 329-346. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9102>
- Erşen, Ö. (2006). Uygarlıktan geriye ne kaldı? *Cogito, Freud ve Kültür*. 49, 87-94.
- Ertürk, H. A. ve Sivritepe, S. (2017). Kültürel değişim ve nesiller: kültürel değişimin nesiller üzerindeki rolü üzerine bir saha araştırması. *UHİVE Dergisi*. 17, 1-26.
- Freud, S. (1999). *Dinin kökenleri*. (S. Budak, Çev.) Öteki Yayınevi. (Kitabın orijinal basımı 1939)
- Freud, S. (2002). *Psikanaliz üzerine*. (A. A. Öneş, Çev.) Say Yayınları. (Kitabın orijinal basımı 1933)
- Freud, S. (2004). *Uygarlık, toplum ve din*. (E. Kapkın, Çev.) Payel Yayıncılık.
- Freud, S. (2014) *Haz ilkesinin ötesinde*. (M. Ökten, Çev.). Tutku Yayınevi. (Kitabın orijinal basımı 1920)
- Freud, S. (2015). *Uygarlığın huzursuzluğu*. (A. C. İdemen, Çev.) Cem Yayınevi. (Kitabın orijinal basımı 1930)

- Freud, S. (2016). Yaşamım ve psikanaliz. (K. Şipal, Çev.) Say Yayınları. (Kitabın orijinal basımı 1925)
- Freud, S.(2018). *Totem ve tabu*. (K. Şipal, Çev.). Say Yayınları. (Kitabın orijinal basımı 1913)
- Freud, S. (2018) *Kitle psikolojisi*. (K. Şipal, Çev.). Cem Yayınevi. (Kitabın orijinal basımı 1921)
- Gültekin, A. & Güven Akın, G. (2016). Leyla Erbil'in tuhaf bir kadın ile cuniçiro tanizaki'nin anahtar adlı eserlerindeki kadın kimliği üzerine psikanalitik bir bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(2), 107-116.
- Habip, B. (2007). *Psikanalizin içinden*. Yapı Kredi Yayınları.
- Hall, C.S. & Nordby, V.J. (2006). *Jung psikolojisinin ana çizgileri*. (E. Gürol, Çev). Cem Yayınevi.
- İba, Ş. (2020). Sanatsal yaratım sürecinin sanatçı psikolojisine etkileri. *Sanat Dergisi*, (36), 217-226. <http://doi.org/10.47571/ataunigsfd.654391>
- Kağıtçıbaşı, Ç.(2006). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınları.
- Kirsner, D. (2006). Freud, civilization, religion, and stoicism. *Psychoanalytic Psychology*. 23 (2), 354-366.
- Kütahneci, M. (2006). Kültürde bakış. *Cogito, Freud ve Kültür*. 49, 145-155.
- Le Bon, G. (2016). *Kitleler psikolojisi*. (H. Can, Çev.).Tutku Yayınevi.
- Lothane, Z. (2012). Freud's civilization and its discontents and related works: a reappraisal. *Psychoanalytic Inquiry*, 32, 524-542. <https://doi.org/10.1080/07351690.2012.703601>
- Merkit, N.(2016). Sigmund Freud'da uygarlığın temel dinamikleri ve birey üzerindeki etkisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 123-140.
- Murdock, N. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev.). Nobel Yayıncılık
- Narter, M. (2006). Sosyal alanda psikanaliz. *Cogito, Freud ve Kültür*. 49, 206-211.
- Öztekin, A. ve Öztekin, H. (2020). İktidarın meşruiyeti ve rıza üretimi: Masallardan ve mitlerden kitle iletişimine toplumsal bilincin inşası. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 16(30), 2911-2940.
- Parman, T.(2006). Bugün psikanalizi tartışmak. *Cogito, Freud ve Kültür*. 49, 67-74.
- Raspa, R. (2012). Civilization and its discontents in the 21st century: Freud, Shakespeare, and romantic Love. *Psychoanalytic Inquiry*, 32,596-606. <https://doi.org/10.1080/07351690.2012.703904>
- Reicher,S., Stott, C., Cronin, P & Adang, O. (2004). An integrated approach to crowd psychology and public order policing. *An International Journal of Police Strategies & Management*. 27 (4), 558-572. <https://doi.org/10.1108/13639510410566271>
- Reicher, S. & Ramachandran, V. (2012). *Crowd psychology. An encyclopedia of human behaviour*. (2 nd ed). Elsevier
- Sarp, N. (1993). 16 yaş gençlerinde görülen uyumsuz davranışlarla, sosyo ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*. 3(1), 17-23.

- Smadja, E. (2008). Notion of the work of culture in Freud's writings. *Psychoanalysis, Culture & Society*. 13, 188-198. <https://doi.org/10.1057/pcs.2008.1>
- Smadja, E. (2015). *Freud and culture*. Karnac Books Ltd.
- Sharf, S.S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları*. (N. Voltan Acar, Çev Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık
- Toktay, S. B. (2018). "Şey"; bana hem en mahrem hem de yabancı olan. *Suret Psikokültürel Analiz Dergisi*. 10, 201-214.
- Tunaboşlu İkiz, T. (2006). Psikanaliz uygar adam işi midir? *Cogito, Freud ve Kültür*. 49, 112-116.