

E-ISSN: 2587-1536



YAŞAM BECERİLERİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

LIFE SKILLS JOURNAL OF PSYCHOLOGY

YIL(YEAR): 2023, CİLT(VOLUME): 7, SAYI(ISSUE): 14, ARALIK (DECEMBER)



PSİKIYATRI
PSİKOLOJİ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
SOSYAL HİZMET
PSİKIYATRI HEMŞİRELİĞİ
ÇOCUK GELİŞİMİ
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ
ÖZEL EĞİTİM
ISSN 2587-1536

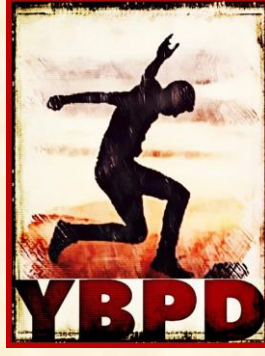
PSYCHIATRY
PSYCHOLOGY
PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE
SOCIAL WORK
PSYCHIATRIC NURSING
CHILD DEVELOPMENT
EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SPECIAL EDUCATION



9 772587 153004



www.dergipark.org.tr/ybpd



Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi
Life Skills Journal of Psychology

ISSN: 2587-1536

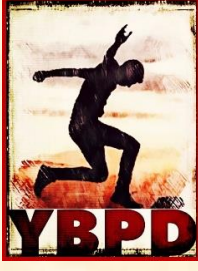
Cilt: 7 • Sayı: 14 • Aralık 2023
Volume: 7 • Issue: 14 • December 2023

Yılda İki Kez Yayınlanan Hakemli Dergi
Biannual Peer-Reviewed Journal

ISSN 2587-1536



9 772587 153004



YAŞAM BECERİLERİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

LIFE SKILLS JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Yıl: 2023, Cilt: 7, Sayı: 14, Aralık

Year: 2023, Volume: 7, Issue: 14, December

Başlangıç 2017

Founded

ISSN 2587-1536

Yayın Türü Bilimsel, Süreli ve Hakemli
Publication Type Scientific, Periodical and Peer-Reviewed Publication

Periyot Yılda 2 Sayı (Haziran ve Aralık)
Period Biannually (June and December)

Dili Türkçe-İngilizce
Language Turkish-English

Hakemlik Türü Çift Kör Hakemlik
Peer Review Type Double Blind Peer Review

Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü Muhammed YILDIZ, İstanbul Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Owner and Legal Representative

Editör Doç. Dr. Sevgi NEHİR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa-TÜRKİYE
Editor

Yayın Kurulu Prof. Dr. Ayşegül DÖNMEZ, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Editorial Boards Prof. Dr. Esra ENGİN, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan-TÜRKİYE
Prof. Dr. Hasan YILMAZ, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek-KIRGIZISTAN
Prof. Dr. Işıl BULUT, Başkent Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Prof. Dr. Mazlum ÇÖPÜR, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet Erdal VARDAR, Trakya Üniversitesi, Edirne-TÜRKİYE
Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Prof. Dr. Zihniye OKRAY, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC
Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya-TÜRKİYE
Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Doç. Dr. Yunus PINAR, Akdeniz Üniversitesi, Antalya-TÜRKİYE

Danışma Kurulu Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük Üniversitesi, Karabük-TÜRKİYE
Advisory Boards Prof. Dr. Belma TUĞRUL, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU, Trakya Üniversitesi, Edirne-TÜRKİYE
Prof. Dr. Zekiye ÇETİNKAYA DUMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Doç. Dr. Dudu Melek SABUNCUOĞLU, Atılım Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Belgin PARLAKYILDIZ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC
Dr. Cemaliye DİREKTÖR, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC
Dr. Davut İBRAHİMOĞLU, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Güldener ALBAYRAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde-TÜRKİYE
Dr. Sevinç PEKER, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Hakem Kurulu Prof. Dr. Ayşe SEZEN SERPEN, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Referees Boards Prof. Dr. Bedriye ÖNCÜ, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Prof. Dr. Mualla YILMAZ, Mersin Üniversitesi, Mersin-TÜRKİYE
Prof. Dr. Pınar GÜZEL ÖZDEMİR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Doç. Dr. Azize ATLI ÖZBAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Doç. Dr. Kemal ÖZCAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Doç. Dr. Recep YILDIZ, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Balıkesir-TÜRKİYE
Doç. Dr. Satı DOĞAN, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Doç. Dr. Sultan ŞEHİTOĞLU, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC
Doç. Dr. Zöhre KAYA, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Dr. Banu ELMASTAŞ DİKEÇ, Uludağ Üniversitesi, Bursa-TÜRKİYE
Dr. Cahit NURİ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC
Dr. Ceren GÖKDAĞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa-TÜRKİYE
Dr. Deniz ŞARLAK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla-TÜRKİYE
Dr. Duygu DİNÇER, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Elvan KİREMİTÇİ CANIÖZ, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir-TÜRKİYE
Dr. Ertuğrul GÖDELEK, Mersin Üniversitesi, Mersin-TÜRKİYE
Dr. Esin TEMELOĞLU ŞEN, İstanbul Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Gün PAKYÜREK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın-TÜRKİYE
Dr. Halil KAYIKCI, Bingöl Üniversitesi, Bingöl-TÜRKİYE
Dr. Meliha TEKİN ÇATAL, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Mine EKİNCİ, Atatürk Üniversitesi, Erzurum-TÜRKİYE
Dr. Nur OKUTAN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Dr. Özgür DEMİRCİ SEYREK, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Sayra LOTFİ, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Şenel ÇITAK, Ordu Üniversitesi, Ordu-TÜRKİYE

Yazışma Adresi ve İletişim Haciosmanlı Mahallesi 4012 sk. No:7/2, 80010 Merkez/Osmaniye/Türkiye
Correspondence Address and Contact Web: www.dergipark.org.tr/ybpd E-Mail: pdrdanisman@hotmail.com
Telefon / Phone: +90 533 144 36 99

Dizinler DOAJ, Türk Psikiyatri Dizini
Abstracting and Indexing

Tüm hakları saklıdır. Makalelerin sorumlulukları yazarlara aittir.
All rights reserved. Authors are fully responsible for their papers.

Bu sayının hakemleri Prof. Dr. Lut TAMAM, Çukurova Üniversitesi, Adana-TÜRKİYE
Referees of this issue Doç. Dr. Kemal ÖZCAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Doç. Dr. Nesrin DUMAN, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Doç. Dr. Volkan DURAN, Iğdır Üniversitesi, Iğdır-TÜRKİYE
Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE (2 Makalenin Hakemliğini Yapmıştır)
Doç. Dr. Yıldız BİLGE, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Ahmet SAKİN, Sakarya Üniversitesi, Sakarya-TÜRKİYE
Dr. Ahmet Serhat UÇAR, Mersin Üniversitesi, Mersin-TÜRKİYE
Dr. Arcan TIĞRAK, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya-TÜRKİYE
Dr. Aycan BULDUR, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas-TÜRKİYE
Dr. Bilge BAKIR AYGAR, Mersin Üniversitesi, Mersin-TÜRKİYE
Dr. Melek SÜLER, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya-TÜRKİYE
Dr. Mine AKKAYNAK, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat-TÜRKİYE
Dr. Özgür DEMİRCİ SEYREK, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

YAYIN İLKELERİ

- 1.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, psikiyatri, psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal hizmet, psikiyatri hemşireliği, çocuk gelişimi, okulöncesi eğitimi ve özel eğitim alanlarında Türkçe ve İngilizce özgün araştırmalara yer veren hakemli akademik bir dergidir.
- 2.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayınlanır. Ancak ihtiyaç olması durumunda özel sayılar da yayımlanabilir.
- 3.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, araştırma makalesi, olgu sunumu, derleme, konferans bildirisi, tez makalesi, editöre mektup, kitap incelemesi, sistematik derlemeler ve meta analiz türünden makaleler kabul etmektedir. Konferans ve kongrelerde sunulan ancak tam metni kongre kitabında yayımlanmamış olmak kaydıyla yapılan çalışmalarda, sunumun gerçekleştiği konferans ve kongrenin adı, yapıldığı yer ve tarih birinci sayfanın altında dipnot olarak ifade edilmelidir. Gönderilecek çalışma yüksek lisans ya da doktora tezinden üretilmişse bu ayrıntı yazar tarafından makalenin ilk sayfasının altında dipnot kısmında ifade edilmelidir.
- 4.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, açık erişimli bir dergidir. Bilimsel eserlerin akademisyenler, öğrenciler ve halkla ücretsiz bir biçimde paylaşılması prensibini benimsemiştir. Budapeşte Açık Erişim Girişimi'ni desteklemektedir. Okurlar dergide yayınlanan makalelere ücretsiz olarak erişebilmektedirler.
- 5.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisine gönderilen eserlerin daha önce herhangi bir dergide yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu hassasiyetin sağlanmasından yazar sorumludur. Makale yayımlandıktan sonra, başka dergilere de gönderilmesinin anlaşılması üzerine makale yayından kaldırılır. Bu durumda doğacak etik ihlalinin sorumlulukları yazara aittir.
- 6.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisinde yayımlanan yazılar nedeniyle yazarlara ve hakemlere herhangi bir ücret ödenmez.
- 7.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır. Bu nedenle yayımlanan eserlerin telif hakları yazara aittir. İlk yayımlama hakkı dergiye aittir.
- 8.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisinde yayımlanan eserlerin tüm sorumlulukları eser sahibine aittir.
- 9.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisinde değerlendirilmeye alınan makaleler önce bilimsel içerik ve etik standartlara uygunluk bakımından editör kurulu tarafından incelenir. Gönderilen makalelerin benzerlik kontrolü ve intihal denetimi Turnitin programıyla yapılır. Benzerlik oranı %15'in üstünde olan ve intihal yapıldığı tespit edilen makaleler anında reddedilir. Editör incelemesinde, makalenin bilimsel özgünlüğü, öne sürdüğü hipotezler, tutarlılığı, test edilebilirliği ve tekrarlanabilirliği gibi belli özelliklere sahip olup olmadığı, alana bulunacağı katkı, yöntemin yeterli olup olmaması, araştırmaya dahil edilen değişkenlerin aralarında ilişki aranıp aranmayacağına ve makalenin dergi yazım kuralları ve APA formatına uygun bir biçimde yazılıp yazılmadığına bakılır. Ayrıca istatistiki yöntemlerin kontrolü, makalenin

daha önce bir yerde yayınlanıp yayınlanmadığı, herhangi bir tezin parçası olup bu durumun dipnot olarak bildirilip bildirilmediği, herhangi bir kongrede sunulmuş olup bu durumun dipnot olarak bildirilip bildirilmediği, sunulduysa tam metninin kongre kitabında yayınlanıp yayınlanmadığı araştırılır. En son ise kaynakça kontrolü yapılır. Tüm kontrollerin sonunda uygun bulunan makaleler, alanlarında uzman hakemlere gönderilir.

10. Editöryal süreci başarıyla geçen makaleler alanında uzman iki hakeme gönderilir. Dergi makale değerlendirmesinde çift kör hakemlik sistemiyle çalışmaktadır. Yazar makalesini değerlendiren hakemin kim olduğunu, hakemse makalesini değerlendirdiği yazarın kim olduğunu bilmez. Bu gizliliğin sağlanmasından editör sorumludur. Her iki hakemin de olumlu görüş bildirmesinden sonra makale yayımlanır. Hakemlerden biri olumsuz diğeri olumlu görüş bildirmişse, makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakemlik süreci biten makaleler erken görünüm başlığı altında yayınlanır.

11. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisine gönderilen makaleler, metin içi referans gösterme, tablo gösterimi ve kaynakça gösteriminde American Psychological Association (APA) 6 stiline olmalıdır. Çalışmanın değerlendirilmeye alınması için benzerlik oranının özet, abstract ve kaynakça hariç %15'in altında olması gerekmektedir.

12. Araştırma ve olgu sunumu makalesi gönderecek yazarların etik kurul izinleriyle ilgili bilgileri mutlaka makale içerisine eklemeleri ve etik kurul onay formunu makalenin son sayfasına eklemeleri gerekmektedir. Yazarların makaleleriyle ilgili benzerlik raporunu, gönderim esnasında sisteme yüklemeleri gerekmektedir. Yazarlar, Turnitin programından alınacak olan benzerlik raporunu şu noktalara dikkat ederek hazırlayacaklardır (Eşleşmeleri çıkart: 4 kelimedenden az işaretlenecek, kaynakça hariç tutulacak, tırnak içi dahil işaretlenecek ve son olarak "depo yok" seçeneği işaretlenecektir.

13. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisine makale göndermek isteyen yazarlar, makalelerini derginin yazım kurallarına göre düzenledikten sonra Dergipark sistemine giriş yapmalıdırlar. Ardından makale gönder sekmesinden yayını göndermelidirler. Biçim bakımından şablona uygun olarak gönderilmeyen yazılar hiç bir şekilde değerlendirmeye alınmayacaktır.

YAYIN ETİĞİ KRİTERLERİ

Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisinde yayın etiği kriterleri olarak *International Committee of Medical Journal Editors* ve *Committee on Publication Ethics* önerileri dikkate alınmıştır.

Editörün Sorumlulukları

1.Editör, dergiye gönderilen makalenin ön incelenmesinden yayın kuruluna sunulmasına, hakemlere gönderilmesinden kabul veya ret aşamasına ve yayına kabul edilen makalelerin baskı süreçlerine kadar tüm aşamalarda sorumluluk taşımaktadır.

2.Editör, gönderilen makalenin içeriğinin gizliliğinden ve kör hakemlik sürecinde hakem isimlerinin gizliliğinden sorumludur.

3.Editör, dergiye gönderilen makalenin ilk aşamasında benzerlik kontrolünü yapar. Derginin standartlarının üzerinde benzerlik oranına sahip ve benzerlik oranı düşük olsa bile intihal yapıldığı tespit edilen makaleleri anında reddeder. Bu anlamda problem bulunmayan makaleleri yayın kuruluna sunar. Yayın kurulu makalenin bilime sunacağı katkı, özgünlüğü, tekrarlanabildiği, bilimsel metodolojiye sahip olması konularında nihai kararını editöre bildirir. Editör uygun bulunan makaleleri alanda en az doktora düzeyinde iki hakeme gönderir.

4.Editör hakemlik sisteminde çift kör hakem metodunu kullanır. Hakemin yazarı görmesine, yazarınsa hakemi görmesine izin vermez. Bu gizliliğin sağlanmasından sorumludur. Makalenin doğru bireylerce değerlendirilmesi için hakemlerin bu alanda spesifik çalışmaları olmalarına dikkat eder. İki hakemin ret verdiği makaleyi yazara iade eder. Bir hakemin kabul bir hakemin ret verdiği makaleyi bir kez olmak koşuluyla üçüncü bir hakeme gönderir. En az iki hakemin yayınlanabilir raporu verdiği makaleleri yayın aşamasına koyar.

5.Editör dergiye makale gönderen yazarları görebildiklerinden onlarla ilgili bir yanlılığa düşmez. Görevini kötüye kullanmaz ve onları herhangi bir özelliklerinden dolayı ayrımcılığa veya ayrıcalığa tabi tutmaz.

6.Dergide yayınlanmış bir makaleyle ilgili ilerleyen süreçte etik bir ihlalin saptanması durumunda editör bu durumla ilgili yaptırımlarını uygular.

Hakemlerin Sorumlulukları

1.Hakemler yazıyı değerlendirme sürecinde adil ve şeffaf olmalıdır. İlgili makalenin konusu uzmanlık alanı nedeniyle kendi yayınlarına benzer olabileceği için herhangi bir yanlı veya olumsuz bir tutum içerisine girmemeli yayını adil bir biçimde değerlendirmelidir.

2.Hakemler makalede bulunan metin içi alıntılarla kaynakçanın örtüşmesini kontrol etmeli bu anlamda gördükleri hataları editöre bildirmelidir.

3.Hakemler, gönderilen makaleyle ilgili alanlarda çalıştıkları için, makalenin özgünlüğü konusunda hassas olmalıdır. Makaleyle ilgili bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordayıp yordamayacağı veya değişkenler arasında ilişki aranıp aranmayacağı konusunda ilgili literatürü kontrol edip makaleyle ilgili karar vermelidir.

4.Hakemler, gönderilen makalelerin daha önce bir kongrede sunulup sunulmadığı veya bir tezin parçası olup olmadığını kontrol etmeli, böyle bir durumun dipnot olarak verilip verilmediğini incelemelidir.

5.Hakemler, makaleyi değerlendirirken yazarı incitecek kişisel yorumlamalardan kaçınmalı ve tüm eleştirileri bilimsel bir dille yapmalıdır.

6.Hakemler, değerlendirdikleri makalelerin gizliliğinden sorumludur. Bu nedenle makaleyle ilgili duygusal bir tavır takınmaktan uzak olmalıdırlar.

7.Hakemler, çıkar çatışması olduğunu düşündükleri durumları mutlaka editöre bildirmekle sorumludur.

8.Hakemler, kendilerine verilen süre zarfında makaleyi değerlendiremeyeceklerse bu durumu editöre bildirmelidir.

Yazarların Sorumlulukları

1.Yazarların çalışması özgün olmalı, bilime katkıda bulunabilecek yeterlikte olmalı, bilimsel metodolojiyi takip etmeli ve raporlaştırmayı APA 6 kriterlerine göre uygun standartlarda yapmalıdır.

2.Yazarlar dergiye intihal yapılmamış bir makale sunmak zorundadırlar. Makalenin yayımından yıllar sonra bile böyle bir durumun tespiti halinde haklarındaki idari ve adli yaptırımların olabileceğini göz ardı etmeden yayınlarını bilimsel ve ahlaki standartlara göre hazırlamakla sorumludurlar.

3.Yazarlar yayınlarında alıntılama kurallarına uymadan alıntı yapmak, bir başka yazarın ifadelerini kaynakça göstermeden kendi beyanı gibi kullanmak, uydurulmuş verileri kullanmak, verilerle oynamak, yapılmamış bir çalışmayı yapılmış olarak göstermek, daha önce yayınlanmış bir makaleyi tekrar yayın için göndermek, bir datadan birden fazla yayın çıkarmaya çalışmak, hak etmediği halde makaleye hediye yazar eklemek, araştırma esnasında destek aldığı kurumların katkılarını makalesinde yazmamak, deneysel çalışmalarda insan haklarına uymamak ve ileride telafisi güç hatalar yapmak, bir tezden birden fazla makale yayınlamaya çalışmanın etik ihlali olduğunu bilmeli ve bu standartlara göre hareket etmelidir.

4.Yazarlar dergiye gönderdikleri makaleleri yazım kurallarıyla yazmak zorundadırlar. Ayrıca imla ve noktalama konusunda hassasiyet göstermelidirler. Öz, bilimsel açıdan yeterli olsa bile şekil konusunda hassas olunmayan makalelerin reddedileceğini unutmamalıdırlar.

5.Yazarlar, değerlendirme sürecinde editörle devamlı iletişim halinde olmalıdırlar. Editör yazara, hakemin düzeltme tavsiyelerini gönderecek ve bu düzeltmeleri tekrar hakeme gönderebilecektir. Yazar düzeltmeleri zamanında yapmalı ve hakemlerin önerilerini harfiyen yerine getirmelidir. Bu konuda yükümlülüklerini yerine getirmeyen yazarın makalesi reddedilecektir.

6.Yazarlar araştırmalarda elde ettikleri verileri saklamakla yükümlüdür. Dergi editörlüğü makalelerin yayımından yıllar sonra bile yazarlardan bu dataları talep edebilir.

7.Yazarlar makaleye katkısı olmayan kişileri yazar olarak eklememelidir. Ayrıca çok yazarlı makalelerde yazarların sırası, makaleye katkı yoğunluklarına göre yapılmalıdır.

8.Dergiye makale gönderildikten sonra yazar, makaleye yazar eklemek ve yazar çıkartmak için başvuru yapamaz, böyle bir talep oluştuğunda makalesinin reddedileceğini peşinen kabul eder.

9.Yazarlar makaleleriyle ilgili çıkar çatışmasını ve varsa mali destekleri dipnot olarak beyan etmelidir.

YAZIM KURALLARI

Metnin tamamında bölüm başlıklarının yalnızca ilk harfi büyük yazılmalıdır ve hiçbir başlığa numara verilmemelidir. Makalelerde sıralama şu şekilde olmalıdır: Giriş, kuramsal çerçeve, literatür taraması, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç ve kaynakça. Makaleniz A4 boyutunda, 1 satır aralığında, karakter olarak Cambria 12 pts olmalıdır. Bölüm başlıkları 12 pts ve bold yazılmalıdır. Sayfa kenarları soldan, sağdan, alt ve üstlerden 3 cm boşluk içermelidir. Paragraf arası önce ve sonra 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Paragraflarda girinti verilmemelidir.

1.Türkçe Başlık: Makalenin başlığı, araştırmayı en doğru ifade edecek bir biçimde yazılmalı, yazı büyüklüğü 14 pts ve bold olmalıdır. Tümü büyük harflerle yazılmalıdır.

2.Türkçe başlığın altında yayın sahibi/sahiplerinin Adı SOYADI, yer almalıdır. Bunun altında çalışılan kurum, en altta ise yazara ait Orcid ID yer almalıdır. Yazı büyüklüğü 12 pts ve bold olmalıdır. Birinci sayfanın en altında ise yayın sahibi/sahiplerinin Unvanı, Kurumu, e-mail adresi dipnot olarak yer almalıdır. Yazı büyüklüğü 8 pts olmalıdır. Çalışılan kurumlar ifade edilirken kısaltmalar kullanılmamalı, kurumun, fakültenin tam adı açıkça yazılmalıdır.

3.Türkçe Öz: Öz başlığı 10 pts ve bold, öz içeriği 10 pts ve iki tarafa yaslı olmalıdır. 225-250 kelime içermelidir. Bu bölümde çalışmanızın Türkçe özü yer almalıdır. Öz kısmında araştırmanın nerede yapıldığı, örneklem büyüklüğü, kullanılan ölçme araçları, kullanılan istatistiksel analizler, analizlerin sonuçları yer almalıdır. Anahtar Kelimeler başlığı 10 pts ve bold, içeriği 10 pts olmalıdır. Anahtar kelimelerin ilk harfleri büyük gerisi küçük harfle yazılmalıdır. Anahtar kelimeler başlığı normal, diğerleri italik yazılmalıdır. En az 3, en fazla 5 sözcük bulunmalıdır. Ve virgül (,) işareti ile ayrılmalıdır.

4.İngilizce Başlık: Makalenin başlığı, araştırmayı en doğru ifade edecek bir biçimde yazılmalı, yazı büyüklüğü 14 pts ve bold olmalıdır. Tümü büyük harflerle yazılmalıdır.

5.İngilizce Abstract: Abstract başlığı 10 pts ve bold, abstractın içeriği 10 pts ve iki tarafa yaslı olmalıdır. 225-250 kelime içermelidir. Bu bölümde çalışmanızın İngilizce özü yer almalıdır. Abstract kısmında araştırmanın nerede yapıldığı, örneklem büyüklüğü, kullanılan ölçme araçları, kullanılan istatistiksel analizler, analizlerin sonuçları yer almalıdır. Key words başlığı 10 pts ve bold, içeriği 10 pts olmalıdır. Key wordsun ilk harfleri büyük gerisi küçük harfle yazılmalıdır. Key words başlığı normal, diğerleri italik yazılmalıdır. En az 3, en fazla 5 sözcük bulunmalıdır. Ve virgül (,) işareti ile ayrılmalıdır.

6.Giriş: Bu kısımda araştırmacı bu makalede değindiği problemin niçin bu kadar önemli olduğunu ifade etmelidir. Araştırmada ele alınan problem açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmelidir.

7.Kuramsal Çerçeve: Makalelerde, her bir değişken için kuramsal çerçeve verilmelidir.

8.Literatür Taraması: Çalışmayla ilgili yurt içi ve yurt dışı literatüre yer verilmelidir.

9.Yöntem: Bu kısımda araştırmanın türü, örnekleme, ölçme araçları ve kullanılan istatistiksel analize yer verilmelidir. Alt başlıklar numaralandırılmamalıdır. Ölçek isimleri 12 pts ve eğik yazıyla verilmelidir.

10.Bulgular: Bu kısımda bulgulara yer verilmeli tablo başlıkları 12 pts ve bold yazıyla verilmelidir. Tablolarda yalnızca ilk kelime büyük harfle başlamalı, tablo içi yazı büyüklüğü 8 pts olmalıdır. Tablo gösteriminde APA 6 stili kullanılmalıdır.

11.Tartışma ve Sonuç: Bu kısımda elde edilen sonuçlar literatürle beraber değerlendirilmeli, daha önce yapılmış olan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasını içermeli ve önerilere değinilmelidir.

12.Metin içi atıflar ve Kaynakça: APA kriterleri kullanılmalıdır. Kaynaklar ilk satırdan sonra 0.6 cm girintili yazılmalıdır.

Tek Yazarlı Kitap

Güleç, C. (2009). *Psikiyatrinin ABC'si* (2. Basım). İstanbul: Say Yayınları.

İki Yazarlı Kitap

Kalkan, M., & Ersanlı, K. (2008). *Evlilik ilişkilerini geliştirme kuram ve uygulama* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Editörlü Kitap

Akın, A. (Ed.). (2013). *Eğitimde kullanılan güncel ölçme araçları* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Editörlü Kitaptan Bölüm

Cohen, R.J., & Swerdlik, M.E. (2015). *Psikolojik test ve değerlendirme. Testlere ve ölçmeye giriş*. E. Tavşancıl (Ed.). Test Geliştirme (A. Kan, Çev.) içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık, 233-276.

Yüksek Lisans, Uzmanlık ve Doktora Tezleri

Ergin, F. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyiyle 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Makaleler

Ertem, Ü., & Yazıcı S. (2006). Ergenlik döneminde psikososyal sorunlar ve depresyon, aile ve toplum. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 7-12.

Bildiriler

Aktekin, M., Şenol, Y., Türkay, M. & Erengin, H. (2002). Tıp öğrencilerinde kaygı, depresyon ve bazı yaşam sorunlarının düzeyleri: Uzunlamasına bir çalışma. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresi*. 23-28 Eylül 2002 Diyarbakır; 852-855.

Web Sitesi Alıntıları

Zorlu, S. (2010). *Kognitif (bilişsel) davranışçı terapi nedir*. doktorsitesi.com, Erişim tarihi: 17.03.2017.

ÖNSÖZ

Merhaba,

Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi'nin (YBPD) 14. sayısı ile huzurlarınızdayız. Yayıncılık serüvenimizin yedinci yılının ikinci sayısının ruh sağlığı literatürüne katkıda bulunmasını temenni ediyoruz. Kıymetli eserlerini dergimize gönderen yazarlarımıza, eserleri titizlikle inceleyerek daha nitelikli hale gelmesi için katkıda bulunan değerli hakemlerimize teşekkür ederiz.

On beşinci sayıda görüşmek üzere

Hoşçakalın...

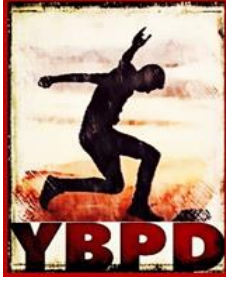
Muhammed YILDIZ

Yazı İşleri Müdürü

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

- 6.Gülnur İLK, Yusuf BİLGE.....(93-111)**
Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Kişilik Bozuklukları Belirtilerini Yordayıcı Etkilerinin Ergenlerde İncelenmesi.
Investigation of Predicting Effects of The Early Maladaptive Schemas in Adolescence Personality Disorder Symptoms.
- 7.Nevzat KARA, Cahit NURİ.....(113-139)**
COVID-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerin Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisinin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Belirlenmesi.
Determining The Effect of Distance Education Applications During The COVID-19 Process on The Social Skills Development of Students Requesting Special Education According To The Opinions of Special Education Teachers.
- 8.Fatma KÖSEOĞLU, Yaşar BARUT.....(141-160)**
Orman Okulu Eğitim Modelinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimine Etkisinin İncelenmesi: Samsun Canik Namiye-Mümin Erol Orman Okulu Örneği.
Investigation of The Effect of The Forest School Education Model on The Development of Preschool Children: Samsun Canik Namiye-Mümin Erol Forest School Example.
- 9.Esin SEZGİN, Yıldız BİLGE, Burçin ÇELİK, Esmâ Nur SEVÜK.....(161-183)**
The Mediating Role of Emotion Lability and Emotion Regulation in The Relationship Between Social-Emotional Adaptation with Behavior Regulation and Social Skills Among Preschool Children.
Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal-Duygusal Uyumun Davranış Düzenleme ve Sosyal Becerilerle İlişkisinde Duygusal Kararsızlık ve Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü.
- 10.Yıldırım GENE, Sefa BULUT.....(185-198)**
Lise Öğrencilerinde Duyarlı Sevginin Akran Zorbalığına Etkisi.
The Effect of Compassionate Love on Peer Bullying in High School Students.



ERKEN DÖNEM UYUMSUZ ŞEMALARIN KİŞİLİK BOZUKLUKLARI BELİRTİLERİNİ YORDAYICI ETKİLERİNİN ERGENLERDE İNCELENMESİ*

Gülnur İLK¹, Yusuf BİLGE²

ÖZ

Artan sayıda araştırmada ergenlerde kişilik bozukluğunun varlığına vurgu yapılmaktadır ve kişilik bozukluklarını kuramsal olarak açıklayan ve kanıta dayalı bir tedavi yaklaşımı sunan önemli modellerden biri Şema Terapi yaklaşımıdır. Bu araştırmada, ergenlerde kişilik bozukluklarının etiyojisine yönelik olarak erken dönem uyumsuz şemalar ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki ortaöğretim kurumlarında bulunan 14-18 yaş arası 520 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlara yönelik olarak Demografik Bilgi Formu, Ergenler için Psikolojik Bozukluklar Envanteri Kişilik Bozuklukları Formu ve Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 kullanılmıştır. Erken dönem uyumsuz şemalarla kişilik bozuklukları arasındaki ilişkilerin tespiti için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi ve erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozukluklarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Adımsal (stepwise) Doğrusal Çoklu Regresyon Analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerde erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozuklukları belirtileri ile önemli derecede ilişkili olduğu görülmektedir. Erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozukluklarını %19 ila %53 aralığında değişik oranlarda yordama gücüne sahip oldukları ve her kişilik bozukluğunun kendine özgü erken dönem uyumsuz şema profillerinin olabileceği saptanmıştır. Analiz sonuçları ve literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ergenlerde kişilik bozukluklarının şema kuramı yaklaşımı kapsamında erken dönem uyumsuz şemalar ile önemli oranlarda açıklanabildiği anlaşılmaktadır. Yetişkinlerde kişilik bozukluklarında gözlemlenen erken dönem uyumsuz şemalara ek olarak ergenlerde farklılaşabilen bazı şemalar dikkat çekmekte ve bunların kişilik bozukluklarının gelişim süreci ile ilişkili olabileceği düşünülerek daha ayrıntılı incelenmesinin alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Mevcut bulgular, ergenlerde kişilik psikopatolojisini kavramsallaştırmak ve tedavisine katkı sağlamak amacıyla literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Ergenlik, DSM-5, Kişilik Bozuklukları, Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

INVESTIGATION OF PREDICTING EFFECTS OF THE EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS IN ADOLESCENCE PERSONALITY DISORDER SYMPTOMS

ABSTRACT

An increasing number of studies emphasize the existence of personality disorders in adolescents, and one of the important models that explains personality disorders theoretically and offers an evidence-based treatment approach is the Schema Therapy approach. The aim of this study was to determine the incidence rates of personality disorders in adolescents and to investigate its relationship with early maladaptive schemas for the etiology. The sample of the study consists of 520 students between the ages of 14 and 18 in high schools in Istanbul in 2018-2019 academic year. Demographic Information Form, Psychological Disorders Inventory for Adolescents Personality Disorders Form and Young Schema Scale Short Form-3 were used for the purposes. Pearson Product-Moment Correlation Coefficient Analysis was performed to determine the relationships between early maladaptive schemas and personality disorders, and stepwise Linear Multiple Regression Analyzes were performed to determine the predictive levels of early maladaptive schemas and personality disorders. It was found that all early maladaptive schemas were significantly associated with the symptoms of personality disorders in adolescence and early maladaptive schemas were predictive of personality disorders at varying rates from 19 % to 53%, and that different personality disorders may have unique patterns of early maladaptive schemas. When the analysis results and the literature are evaluated as a whole, it is understood that personality disorders in adolescents can be explained to a significant extent by early maladaptive schemas within the scope of the schema theory approach. In addition to the early maladaptive schemas observed in personality disorders in adults, some schemas that may differ in adolescents attract attention, and it is thought that these may be related to the developmental process of personality disorders and that their more detailed examination may contribute to the field. The current findings are discussed in the light of the literature in order to conceptualize personality psychopathology in adolescents and contribute to its treatment.

Key Words

Adolescence, DSM-5, Personality Disorders, Early Maladaptive Schemas

*Bu makale Gülnur İLK'in Doç. Dr. Yusuf BİLGE'nin tez danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamladığı yüksek lisans tezinin özetidir.

¹Dr., Başakşehir Anadolu Lisesi, Milli Eğitim Bakanlığı, E-Mail: gulnur.ilk@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9730-0189

²Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, E-Mail: yusuf.bilge@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2754-9119

Alıntılama: İlk, G., Bilge, Y. (2023). Erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozuklukları belirtilerini yordayıcı etkilerinin ergenlerde incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(14), 93-111.

Giriş

Kişilik bozukluklarını kuramsal olarak açıklayan ve kanıta dayalı bir tedavi yaklaşımı sunan önemli modellerden biri şema terapidir (ŞT). Bu yaklaşım, kişilik bozukluklarını modlar ve altta yatan erken dönem uyumsuz şemalar açısından kavramsallaştırmaktadır (Bach ve Bernstein, 2018; Dieckmann ve Behary, 2010; Young, 1990; Young, Klosko ve Weishaar, 2009). Şema terapinin kavramsal modelinin temelinde yer alan bu erken dönem uyumsuz şemalar; gelişimin erken dönemlerinden itibaren ortaya çıkan, işlevsel olmayan, bireyin kendilik algısını ve kişilerarası ilişkilerini yıkıcı yönde etkileyebilen ve yaşam boyunca sürekli tekrar edebilen duygusal ve bilişsel örüntülerdir (Young, Klosko ve Weishaar, 2009). Ayrılma ve Reddedilme, Zedelenmiş Özerklik ve Performans, Zedelenmiş Sınırlar, Başkalarına Yönelimlilik ve Aşırı Tetikte Olma ve Baskılama olmak üzere beş temel kategoride sınıflandırılan 18 adet uyumsuz şema alt alanı bulunmaktadır (Young, Klosko ve Weishaar, 2009). Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan şemalar, çeşitli kişilik bozukluklarının temeli olarak kabul edilmekte ve kişilik bozukluklarının ortaya çıkmasında ve devamlılığında önemli rol oynamaktadır (Firoozan, Khosropour ve Anari, 2022). Bu çerçevede, kişilik bozukluklarının erken dönem uyumsuz şemalarla olan ilişkisine dikkat çeken çalışmalar mevcuttur.

Kişilik bozuklukları ile bağlantılı olarak erken dönem uyumsuz şemaların incelendiği çalışmaların bazı farklılıkları bulunmakla birlikte sonuç olarak kişilik bozukluğu tanısı alan bireylerde sağlıklı kontrollere kıyasla erken dönem uyumsuz şemaların önemli derecede farklılaşabildiği (Nasiri, Fazel ve Mirjafari, 2016; Özdel vd., 2015), farklı kişilik bozuklukları için farklı şema modellerinin öne çıkabildiği ve şemaların KB'ler arasında ayırım yapmak için potansiyel olarak yararlı olabileceği anlaşılmaktadır (Bach ve Farrell, 2018; Jovev ve Jackson, 2004). Ayrıca, kişilik bozukluğu teşhisi bulunan hastalar için erken dönem uyumsuz şemaların ciddiyeti, kişilik bozukluğu tanısı olmayan diğer hastalara kıyasla birkaç istisna dışında anlamlı farklılıklar göstermektedir (Nordahl, Holthe ve Haugum, 2005). Bazı erken dönem uyumsuz şemalara sahip bireylerin kişilik bozukluklarına sahip olma ihtimalinin daha yüksek olabileceği anlaşılmaktadır (Aracı ve Bilge, 2021).

Literatürde, erken dönem uyumsuz şemalar ve kişilik bozukluğu (KB) ilişkilerini inceleyen çalışmaların ağırlıklı olarak borderline kişilik bozukluğuna (BKB) odaklandığı görülmektedir. Erken dönem uyumsuz şemalar doğrultusunda BKB ve Bipolar Bozukluk arasındaki fenomenolojik farklılıklar ve erken dönem uyumsuz şemaların BKB hastalarında daha şiddetli olabildiği belirlenirken (Nilsson vd., 2010) bu şemaların Majör Depresif, Bipolar veya Şizoaffektif tanılarıyla ilişkili olmayabileceği (Cohen vd., 2016) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, BKB ve kronik depresyon için klinik örnekleme erken dönem uyumsuz şemalarda önemli benzerliklere işaret eden ve bu rahatsızlıklarla ilişkili spesifik şema modellerini desteklemeyen bulgular da (Flink vd., 2018) mevcuttur.

Her ne kadar BKB özellikleri ile erken dönem uyumsuz şemalar arasında karmaşık bir ilişki söz konusu olsa da (Esmailian vd., 2019), BKB için yüksek derecede onaylanmış şemalar; terk edilme ve tutarsızlık, güvensizlik ve kötüye kullanma, sosyal izolasyon, duygusal yoksunluk, kusurluluk ve utanç olarak ön plana çıkmaktadır (Barazandeh vd., 2016). Ayrıca, kopukluk ve reddedilmişlik, başkalarına yönelimlilik şema alanları; BKB'de boyutsal ve kategorik psikopatoloji

ile doğrudan ilişkilendirilmiş ve bu bulgular, şema odaklı bir terapi uygularken hedef müdahaleler hakkında katkı sağlamıştır (Frías vd., 2017). Erken dönem uyumsuz şemalar ile duygusal düzensizlik, kimlik sorunları, olumsuz ilişkiler ve kendine zarar verme gibi spesifik BKB özellikleri arasındaki potansiyel yollara da (Esmaeilian ve ark., 2019) işaret edilmektedir.

Benzer şekilde, bazı farklılıkları içermekle birlikte, hem klinik hem klinik olmayan çalışma grupları ile yapılan birçok araştırma, KB türlerinin ilişkili olduğu bazı erken dönem uyumsuz şemaları ve şema alanlarını ön plana çıkarmaktadır (Carr ve Francis, 2010b; Chakhssi, Bernstein ve Ruiter, 2014; Corral ve Calvete, 2014; Nordahl, Holthe ve Haugum, 2005; Reeves ve Taylor, 2007; Tremblay ve Dozois, 2009). Erken dönem uyumsuz şemalar ile kişilik bozukluğu belirtilerinin önemli bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte her bir kişilik bozukluğuna özgü spesifik şemalara dair ilişkiler belirsizliğini korumaktadır (Lobbestael ve Arntz, 2012'den akt. Panagiotopoulos vd., 2023). Bulgular, kişilik bozukluklarının gelişiminde ve tedavisinde şemaların rolünün daha fazla araştırılması gerekliliğini vurgulamaktadır ve kişilik bozukluğu bulunan bireylerin yanı sıra bu bozuklukların çeşitli belirtilerini gösteren bireyler ile çalışılması, önleyici çalışmalar için umut vadetmektedir.

Ergenlerde kişilik bozukluğunun gelişimini inceleyen çalışmalar, gelişimsel süreçte ve bu süreçte yaşanan bazı aksamalara vurgu yapmaktadır (Ensink vd., 2015; Infurna vd., 2016; Johnson vd., 2000; Steele vd., 2015). Bu bağlamda, ergenlik döneminde kişilik bozukluğunun gelişimine yönelik kişiliğin gelişimini şekillendiren mekanizmaları değerlendirmek işlevsel gözükmektedir (Lenkiewicz, Srebnicki ve Bryńska, 2016). Ergenlerde erken dönem uyumsuz şemalar ve psikopatoloji ilişkisine dair gerçekleştirilen bir gözden geçirme çalışmasında (Makinson, 2012), son yıllarda bu konuları kapsayan genel psikopatoloji çalışmalarında (Calvete, 2008; Cooper, Rose ve Turner, 2005; Dozois vd., 2012; Gökçe vd., 2017; Muris, 2006; Richardson, 2007) artış olduğu ancak ergen ve gençlerde kişilik bozukluğu ve erken dönem uyumsuz şemalar üzerine odaklanan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Esmaeilian vd., 2019; Lawrence, Allen ve Chanen, 2011).

Bu bağlamda, erken dönem uyumsuz şemaların ergenlik döneminde kişilik bozukluklarının kavramsallaştırılması ve tedavisinde önemli rol oynayabileceği düşünülmektedir. Yürütülen araştırmanın amacı, ergenlik döneminde görülen kişilik bozuklukları belirtilerinin erken dönem uyumsuz şemalar tarafından ne düzeyde açıklandığını belirlemektir. Böylece, ergenlik döneminde kişilik bozukluklarının gelişimi ve tedavisine yönelik sınırlı bilgi birikimine, şema terapisi yaklaşımı kapsamında, katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Yürütülen çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama desenleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumun kendi koşulları içinde, var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014). Buna göre ilişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve miktarı odak noktasıdır. Yürütülen çalışmada ergenlerde kişilik bozukluklarının etiyolojisine

yönelik olarak ergenlik döneminde KB belirtileri ve erken dönem uyumsuz şemalar arasında birlikte değişim ilişkisine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan 14-18 yaş arası 720 ortaöğretim öğrencisi gönüllü olarak katılımcı olmuştur. Uygulamanın öncesinde katılımcılar, Bilgilendirilmiş Onam Formu aracılığıyla araştırmanın içeriği hakkında bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır. Ölçekleri sistematik veya önemli ölçüde eksik dolduran ve Ergenler için Psikolojik Bozukluklar Envanteri Kişilik Bozuklukları Formu'nda (EPBE-KBF) yer alan yalan maddelerinden herhangi birisine "Kesinlikle yanlış" seçeneği dışında cevap veren 200 kişinin verileri elenerek analizlere dâhil edilmemiştir. Böylece araştırma 288'i kız (%55.4), 232'si erkek (%44.6) olmak üzere toplam 520 kişilik bir toplum örnekleminde oluşmuştur. Örneklemin yaş aralığı 14-18, yaş ortalaması 16.18'dir ($S_s=1.17$). Katılımcıların 138'i (%26.5) 9.sınıf, 136'sı (%26.2) 10. sınıf, 127'si (%24.4) 11. sınıf ve 119'u (%22.9) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Yaş ve bölge dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Yaş	Kız	Erkek	Toplam
14 Yaş	21(%4)	17(%3.3)	38(%7.3)
15 Yaş	66(%12.7)	60(%11.5)	126(%24.2)
16 Yaş	86(%16.5)	52(%10)	138(%26.5)
17 Yaş	78(%15)	61(%11.7)	139(%26.7)
18 Yaş	37(%7.2)	42(%8.1)	79(%15.3)
Toplam	288 (%55.4)	232 (%44.6)	520 (%100)
Ortalama	16.15±1.13	16.22±1.22	16.18±1.17
Sınıf			
9. Sınıf	74(%14.2)	64(%12.3)	138(%26.5)
10. Sınıf	82(%15.8)	54(%10.4)	136(%26.2)
11. Sınıf	71(%13.7)	56(%10.8)	127(%24.4)
12. Sınıf	61(%11.7)	58(%11.2)	119(%22.9)
Toplam	288 (%55.4)	232 (%44.6)	520 (%100)
Bölge			
1.Bölge (Esenler)	101(%19.4)	73 (%14)	174 (%33.5)
2. Bölge (Başakşehir)	99 (%19)	84 (%16.2)	183 (%35.2)
3. Bölge (Beşiktaş)	88 (%16.9)	75 (%14.4)	163 (%31.3)
Toplam	288 (%55.4)	232 (%44.6)	520 (%100)

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda katılımcıların yaş, cinsiyet, bölge ve ebeveyn eğitim düzeyleri gibi demografik bilgileri içeren sorular bulunmaktadır.

Ergenler için Psikolojik Bozukluklar Envanteri Kişilik Bozuklukları Formu (EPBE-KBF): Ergenlerde kişilik bozuklukları belirtilerini değerlendirmek amacıyla Bilge ve Bilge (2019) tarafından geliştirilmiştir. 89 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Young Şema Ölçeği-Kısa Formu-3 (YŞÖ-KF-3): Erken dönem uyumsuz şemaları değerlendirmek amacıyla Young, Klosko ve Weishaar (2009) tarafından geliştirilmiştir. Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 90 maddeden oluşmaktadır ve 6'lı Likert tipi bir ölçektir.

Veri Analizi

EPBE-KBF ve YŞÖ alt ölçek ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını tespit edebilmek için basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri hesaplanmıştır. Normallik analizi sonuçlarına göre, ölçek ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için kabul edilen (Tabachnick ve Fidell, 2013'ten akt. Sevin ve Küçük, 2016) +1.500 ve - 1.500 değerleri arasında oldukları görülmüştür. Kişilik bozuklukları ve şema puanlarının ortalamalarının cinsiyet değişkenine karşılaştırılması için bağımsız gruplar t-testi, erken dönem uyumsuz şemalarla kişilik bozuklukları arasındaki ilişkilerin tespiti için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi ve erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozukluklarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Adımsal (stepwise) Doğrusal Çoklu Regresyon Analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca YŞÖ-KF-3 ve EPBE-KBF ölçeklerinin mevcut çalışmadaki güvenilirliği için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.01$ kabul edilmiştir. Çalışmanın tüm verilerinin istatistiksel analizleri için SPSS v25.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Betimsel bulgular

Çalışmadaki örneklemin EPBE-KBF ve YŞÖ-KF-3 alt ölçeklerinin ortalama ve standart sapma puanları ve ölçeklerin araştırmadaki güvenilirlik katsayıları ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2 ve 3'te sunulmuştur. EPBE-KBF alt ölçeklerinin çalışmamızdaki Cronbach Alfa değerleri 0.59 (Obsesif kompulsif KB) ile 0.81 (Narsisistik ve çekingen KB) arasında iken (Tablo 2) YŞÖ-KF-3 alt ölçeklerinin Cronbach Alfa değerleri 0.63 (Kendini Feda Şeması) ile 0.80 (Başarısızlık şeması) arasında değişmektedir (Tablo 3). Tüm alt ölçek ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre t testiyle karşılaştırılmış ve analiz sonuçlarına göre, davranım bozukluğu ortalama puanın erkek grup lehine ($t_{(2.518)} = -4.153$ $p < 0.001$), BKB ($t_{(2.518)} = -6.767$ $p < 0.001$) ve karamsarlık şema ($t_{(2.518)} = 4.48$ $p < 0.001$) ortalama puanlarının kız grup lehine anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer kişilik bozuklukları ve şemaların ortalama puanları arasında ise anlamlı derecede farklar bulunmamıştır (Tablo 2-3).

Tablo 2. Örneklemin EPBE kişilik bozuklukları alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları, normallik analizi ve ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonuçları

EPBE Alt Ölçekleri	α	Genel (N=520)				Kız (N=288)		Erkek (N=232)		t
		Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Ort.	Ss	Ort.	Ss	
Paranoid KB	0.76	21.83	6.65	0.519	-0.007	21.98	6.50	21.63	6.85	0.59
Şizoid KB	0.69	15.10	4.86	0.801	0.668	15.20	5.03	14.98	4.64	0.53
Şizotipal KB	0.71	16.91	5.46	0.770	0.449	17.16	5.20	16.59	5.75	1.17
Davranım Bozukluğu	0.79	18.46	5.83	1.282	1.489	17.50	5.06	19.66	6.47	-4.15*
Borderline KB	0.70	17.23	5.34	0.349	-0.314	18.59	5.09	15.53	5.16	6.77*
Histriyonik KB	0.73	25.74	6.93	0.324	-0.490	25.98	6.79	25.44	7.11	0.88
Narsisitik KB	0.81	31.73	9.22	0.408	-0.200	31.22	8.86	32.37	9.62	-1.42
Bağımlı KB	0.73	21.57	6.35	0.690	0.230	22	6.35	21.05	6.32	1.70
Çekingen KB	0.81	23.01	7.65	0.888	0.754	23.35	7.85	22.58	7.38	1.15
OKKB	0.59	29.15	5.49	0.072	-0.062	29.48	5.31	28.75	5.69	1.50

* $p<0.01$ **Tablo 3. Örneklemin Young Şema alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları ve ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması**

YŞÖ Alt Ölçekleri	α	Genel (N=520)				Kız (N=288)		Erkek (N=232)		t
		Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Ort.	Ss	Ort.	Ss	
Duygusal yoksunluk	0.79	9.85	4.97	1.120	0.758	10	5.24	9.66	4.63	0.79
Başarısızlık	0.80	12.36	5.44	0.904	0.369	12.74	5.23	11.88	5.66	1.81
Karamsarlık	0.77	13.66	5.90	0.615	-0.226	14.68	5.90	12.39	5.64	4.48**
Sosyal izolasyon / güvensizlik	0.79	16.72	6.91	0.774	0.118	17.23	6.85	16.09	6.95	1.87
Duyguları bastırma	0.64	12.02	4.92	0.465	-0.523	12.35	4.88	11.61	4.95	1.70
Onay arayıcılık	0.70	19.55	5.98	0.122	-0.354	19.98	5.90	19.02	6.06	1.83
İç içe geçme / bağımlılık	0.79	17.47	7.18	0.854	0.209	17.82	7.05	17.03	7.33	1.23
Ayrıcalıklık / yetersiz özdenetim	0.69	23.66	6.95	-0.089	-0.459	24.18	6.92	23.01	6.96	1.91
Kendini feda	0.63	14.69	4.72	0.421	0.007	15	4.53	14.31	4.94	1.65
Terk edilme	0.69	9.79	4.53	0.973	0.583	9.90	4.55	9.66	4.51	0.61
Cezalandırılma	0.71	20.63	6.22	-0.047	-0.450	20.42	6.05	20.90	6.43	-0.88
Kusurluluk	0.74	10.98	5.07	1.258	1.323	10.85	4.93	11.13	5.25	-0.61
Tehditler karşısında dayanıksızlık	0.71	11.79	5.23	0.690	-0.081	12.03	5.09	11.50	5.40	1.17
Yüksek standartlar	0.68	8.64	3.83	0.370	-0.725	8.30	3.80	9.06	3.83	-2.26

* $p<0.01$

Tablo 4. Kişilik Bozuklukları ile Şema Ortalama Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Par.	Şzd.	Şzt.	DB.	Bdl.	Hst.	Nrs.	Bağ.	Çek.	OKKB
Duygusal Yoksunluk	0.49**	0.50**	0.45**	0.29**	0.36**	0.16**	0.13*	0.44**	0.51**	0.13*
Başarısızlık	0.34**	0.35**	0.38**	0.24**	0.37**	0.18**	0.15**	0.61**	0.61**	0.03
Karamsarlık	0.54**	0.39**	0.51**	0.23**	0.52**	0.24**	0.19**	0.46**	0.48**	0.20**
Sosyal İz. Güvensizlik	0.63**	0.58**	0.59**	0.43**	0.55**	0.32**	0.31**	0.47**	0.56**	0.16**
Duyguları Bastırma	0.43**	0.54**	0.40**	0.30**	0.36**	0.24**	0.24**	0.35**	0.46**	0.24**
Onay Arayıcılık	0.39**	0.06	0.30**	0.21**	0.38**	0.45**	0.52**	0.40**	0.29**	0.24**
İç İç Geçme / bağımlılık	0.44**	0.35**	0.45**	0.31**	0.43**	0.28**	0.26**	0.64**	0.60**	0.21**
Ayrıcalıklık/ Yet. Özd.	0.42**	0.29**	0.39**	0.31**	0.44**	0.36**	0.34**	0.20**	0.21**	0.13*
Kendini Feda	0.29**	0.10	0.29**	0.11	0.35**	0.29**	0.20**	0.37**	0.27**	0.26**
Terk Edilme	0.49**	0.32**	0.44**	0.29**	0.52**	0.35**	0.31**	0.61**	0.50**	0.21**
Cezalandırılma	0.31**	0.11	0.26**	0.06	0.20**	0.18**	0.18**	0.30**	0.25**	0.40**
Kusurluluk	0.47**	0.46**	0.46**	0.45**	0.42**	0.27**	0.27**	0.48**	0.48**	0.11
Tehdit. Karş. Day.	0.59**	0.46**	0.51**	0.35**	0.48**	0.35**	0.34**	0.48**	0.46**	0.17**
Yüksek Standartlar	0.36**	0.20**	0.26**	0.36**	0.20**	0.45**	0.54**	0.14*	0.14*	0.27**

* $p<0.01$, ** $p<0.001$, Par.: paranoid, Şzt.: şizotipal, Şzd.:şizoid, DB.:davranım bozukluğu, Bdl.:borderline, Hst.:histriyonik, Nrs.:narsisistik, OKKB:obsesif kompulsif, Çek.:çekingen, Bağ.:bağımlı, Sosyal İz. Güvensizlik: sosyal izolasyon ve güvensizlik, Ayrıcalıklık/ Yet.Özd.: Ayrıcalıklılık ve yetersiz özenetim, Tehdit. Karş. Day.: tehditlere karşı dayanıksızlık

Kişilik bozuklukları ve erken dönem uyumsuz şemalar korelasyon analizi sonuçları

Kişilik bozuklukları ve erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda, şizoid KB ile onay arayıcılık, kendini feda ve cezalandırılma; davranım bozukluğu ile kendini feda ve cezalandırılma; obsesif kompulsif KB ile başarısızlık ve kusurluluk şemaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde korelasyon olmadığı tespit edilmiştir. Geriye kalan tüm şemalar ile kişilik bozuklukları arasındaki korelasyon katsayılarının pozitif yönlü ve anlamlı seviyede olmak üzere 0.13 ($p<0.01$) ile 0.64 ($p<0.001$) aralığında olduğu saptanmıştır (Tablo 4).

Tablo 5. Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Kişilik Bozuklukları Üzerindeki Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişkenler	Yordayıcı Değişkenler	B	sh	Beta	t	düz.R ²	F	ΔR ²
Paranoid KB	Sosyal izolasyon / güvensizlik	0.331	0.043	0.344	7.70**	0.392	126.42**	0.492
	Tehditler karşısında dayanıksızlık	0.265	0.058	0.209	4.62**	0.054		
	Yüksek standartlar	0.314	0.057	0.111	5.51**	0.031		
	Karamsarlık	0.187	0.047	0.166	3.95**	0.015		
Şizotipal KB	Sosyal izolasyon / güvensizlik	0.273	0.039	0.346	7.06**	0.347	87.58**	0.400
	Karamsarlık	0.173	0.042	0.187	4.18**	0.036		
	Ayrıcalıklık / yetersiz özdenetim	0.100	0.031	0.127	3.26**	0.009		
	İç içe geçme / bağımlılık	0.092	0.033	0.121	2.80*	0.008		
Şizoid KB	Sosyal izolasyon / güvensizlik	0.207	0.036	0.294	5.73**	0.330	115.74**	0.399
	Duyguları bastırma	0.275	0.043	0.278	6.45**	0.055		
	Duygusal yoksunluk	0.163	0.045	0.167	3.60**	0.014		
Davranım Bozukluğu	Kusurluluk	0.318	0.057	0.277	5.57**	0.200	71.82**	0.290
	Yüksek standartlar	0.400	0.058	0.263	6.90**	0.075		
	Sosyal izolasyon / güvensizlik	0.149	0.042	0.177	3.53**	0.015		
Borderline KB	Sosyal izolasyon / güvensizlik	0.147	0.037	0.190	3.95**	0.300	94.73**	0.419
	Karamsarlık	0.169	0.041	0.187	4.17**	0.056		
	Terk edilme	0.294	0.051	0.249	5.47**	0.031		
	Ayrıcalıklık / yetersiz özdenetim	0.161	0.029	0.210	4.95**	0.032		
Histriyonik KB	Onay arayıcılık	0.434	0.048	0.374	9.12**	0.284	97.73**	0.359
	Yüksek standartlar	0.469	0.070	0.259	6.71**	0.061		
	Terk edilme	0.205	0.059	0.134	3.47**	0.014		
Narsisistik KB	Yüksek standartlar	0.904	0.090	0.376	10.08**	0.287	119.40**	0.406
	Onay arayıcılık	0.528	0.058	0.343	9.08**	0.110		
	Kusurluluk	0.194	0.064	0.107	3.04**	0.009		
Çekingen KB	Başarısızlık	0.436	0.061	0.310	7.13**	0.366	119.49**	0.477
	İç içe geçme / bağımlılık	0.250	0.049	0.235	5.14**	0.070		
	Sosyal izolasyon / güvensizlik	0.189	0.050	0.171	3.76**	0.033		
	Duyguları bastırma	0.195	0.063	0.125	3.08**	0.008		
Bağımlı KB	İç içe geçme / bağımlılık	0.223	0.041	0.253	5.47**	0.414	147.53**	0.530
	Başarısızlık	0.329	0.047	0.282	7.03**	0.059		
	Terk edilme	0.332	0.058	0.237	5.68**	0.042		
	Onay arayıcılık	0.150	0.035	0.141	4.25**	0.015		
Obsesif Kompulsif KB	Cezalandırılma	0.314	0.036	0.356	8.72**	0.159	60.84**	0.187
	Yüksek standartlar	0.257	0.058	0.179	4.39**	0.028		

Erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozukluklarını yordayıcı etkilerinin regresyon analizi sonuçları

Erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozukluklarını yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçlarına göre, paranoid ($\beta=0,344$; $R^2=0.39$), şizotipal ($\beta=0,346$; $R^2=0.35$), şizoid ($\beta=0.294$; $R^2=0.33$), borderline kişilik bozukluklarını ($\beta=0.190$; $R^2=0.30$) en fazla yordayan şemanın “sosyal izolasyon/güvensizlik” şeması olduğu belirlenmiştir. Davranım bozukluğunu “kusurluluk” ($\beta=0.190$; $R^2=0.30$), histriyonik kişilik bozukluğunu “onay arayıcılık” ($\beta=0.374$; $R^2=0.28$), narsisistik kişilik bozukluğunu “yüksek standartlar” ($\beta=0.190$; $R^2=0.30$), çekingen kişilik bozukluğunu “başarısızlık” ($\beta=0.310$; $R^2=0.37$), bağımlı kişilik bozukluğunu “iç içe geçme/ bağımlılık” ($\beta=0.253$; $R^2=0.41$) ve son olarak obsesif kompulsif kişilik bozukluğunu ise “cezalandırılma” ($\beta=0.356$; $R^2=0.16$) şemasının en fazla yordadığı saptanmıştır. Diğer şemaların kişilik bozukluklarını yordama düzeylerine ait değerler ve toplam R^2 değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda, ergenlerde erken dönem uyumsuz şemaların küme A, B ve C kişilik bozuklukları belirtileri ile önemli derecede ilişkili olduğu görülmüştür. Ergenlik döneminde, erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozukluğu belirtilerini %19 ila %53 aralığında açıklayabildiği ve her KB’nin kendine özgü erken dönem uyumsuz şema profillerinin olabileceği desteklenmiştir. Yetişkin örnekleme gerçekleştirilen farklı çalışmalarda, şemaların KB’leri açıklama oranı ile ilgili olarak Bilge ve Balaban (2021) %27 ila %43, Carr ve Francis (2010b) %14.4 ila %31.2 ve son olarak Reeves ve Taylor (2007) ise %4 ila 13 aralığını tespit etmiştir. Ayrıca, BKB ve çekingen KB’nin erken dönem uyumsuz şemalar tarafından sırasıyla %26 ve %40 oranlarında açıklanabildiğini (Macik, 2018) ve bu oranın mevcut çalışmada sırasıyla %42 ve %48 olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, ergenlik döneminde BKB varyansının %58’inin modlar tarafından açıklanabildiği (Barazandeh vd., 2018) yönündeki bulgular dikkat çekmektedir. Görüldüğü üzere, araştırmalar KB ve erken dönem uyumsuz şemaların ilişkisine dair farklı oranlar sunmaktadır. Bu durumun, bazı araştırmalarda farklı yordayıcı değişkenlerin analize katılması, çeşitli değişkenlerin kontrol edilmesine dair farklı yaklaşımların kullanılması, çok farklı örneklem ve farklı değerlendirme prosedürleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yanı sıra, mevcut araştırmanın ergen örneklem ile yürütülmesi, erken dönem uyumsuz şemaların gelişiminin devam ettiği bu süreçte, birçok erken dönem uyumsuz şemanın ön plana çıkarak henüz yeterince kararlı hale gelmemiş olması ihtimalini düşündürmektedir.

Yürütülen araştırma sonucunda, paranoid, şizoid ve şizotipal KB puanları ile en yüksek yordayıcılık ilişkisi gösteren erken dönem uyumsuz şemanın sosyal izolasyon/güvensizlik olduğu belirlenmiştir. Yetişkin katılımcılar ile gerçekleştirilen araştırmalarda da bu KB’leri en fazla sosyal izolasyon/güvensizlik şemasının açıkladığı anlaşılmaktadır (Aracı ve Bilge, 2021; Bilge ve Balaban, 2021). Benzer şekilde Reeves ve Taylor (2007) ve Carr ve Francis (2010b) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, bu kişilik bozuklukları için öne çıkan şemalar oldukça benzerdir. Nordahl, Holthe ve Haugum’un (2005) klinik yetişkin

katılımcılar ile gerçekleştirilen çalışmada ise yüksek anlamlılık dereceleri temel alınarak sadece paranooid KB, benzer şemalarla ilişkili bulunmuştur. Bu sonucu, örnekleme ağırlıklı olarak C kümesi kişilik özelliklerinin bulunması ile açıklayabilmek mümkün gözükmemektedir. Literatürde çoğu çalışma güvensizlik/istismar ve sosyal izolasyon şemalarının A kümesi KB'leri ile ilişkisine dikkat çekmektedir (Kunst vd., 2020). Sosyal İzolasyon/Güvensizlik şemasının A kümesinde yer alan kişilik bozukluklarında oldukça ön plana çıktığı, bu kümede yer alan kişilik bozukluklarının/öncül belirtilerinin ergenlik döneminde değerlendirilmesi ve tedavisi bakımından bu şemanın dikkate alınmasının önemli olabileceği anlaşılmaktadır. Nitekim paranooid KB için “yeterli bir temele dayanmadan, başkalarının kendisini sömürdüğünden, kendisine kötülük yaptığından ya da kendisini aldattığından kuşkulandır; arkadaşlarının kendisine olan bağlılıkları ya da güvenilirlikleriyle ilgili yersiz kuşkuları vardır; söylediklerinin kendisine karşı kullanılacağı korkusuyla başkalarına açılmak istemez; eşinin ya da cinsel partnerinin sadakatiyle ilgili yineleyici, yersiz kuşkuları vardır” şeklinde DSM-5 tanı ölçütlerinin (APA, 2013) ön plana çıkan Sosyal İzolasyon/Güvensizlik şeması içinde değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, şizoid KB için ön plana çıkan şemanın “ailenin bir üyesi olmak da dâhil yakın ilişkilere girmek istemez ve yakın ilişkilerden hoşlanmaz; genellikle tek başına etkinlikte bulunmayı yeğler; birinci derece akrabaları dışında yakın arkadaşları ve sırdaşları yoktur” DSM-5 tanı ölçütleri (APA, 2013) ile uyumlu olabileceği anlaşılmaktadır. Son olarak şizotipal KB için “birinci derece akrabalarının dışında yakın arkadaşlarının olmaması; yakınlaşmayla azalmayan toplumsal kaygıya kuşkucu korkular eşlik eder” gibi tanı ölçütlerinin (APA, 2013) A kümesi KB'ler için ön plana çıkan sosyal izolasyon/güvensizlik şeması ile oldukça uyumlu olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Davranım bozukluğu ise kusurluluk başta olmak üzere yüksek standartlar ve sosyal izolasyon/güvensizlik şemaları tarafından yordanmaktadır. Benzer şekilde, Aracı ve Bilge'nin (2021) yetişkin örnekleme gerçekleştirilen araştırmasında da güvensizlik şeması başta olmak üzere tüm uyumsuz şemalarla ilişki dikkat çekmektedir. Özdel ve arkadaşlarının (2015) klinik örneklem ile gerçekleştirdiği çalışmada ise antisosyal KB'de birçok erken dönem uyumsuz şema, kontrol grubuna kıyasla yüksektir. Suçlu katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirildiğinde ise Gilbert ve Daffern (2013) özellikle zedelenmiş sınırlar, Chakhssi, Bernstein ve Ruiter (2014) güvensizlik/kötüye kullanılma ve yetersiz özenetim ve son olarak Corral ve Calvete (2014) ise kopukluk ve reddedilmişlik ve zedelenmiş sınırlar şemalarına/şema alanlarına dikkat çekmektedir. Balaban ve Bilge'nin (2020) ergen katılımcılar ile yapılan çalışmalarına göre davranım bozukluğu, tüm şema alanları ile ilişkilidir ve kopukluk/reddedilme başta olmak üzere zedelenmiş özerklik/başarısızlık şema alanları tarafından yordanmaktadır. Görüldüğü üzere mevcut çalışmada yordayıcı olarak öne çıkan şemaların yer aldığı şema alanlarının ön plana çıktığı araştırmalar dikkat çekmekle birlikte kısmen farklılaşan bulgular da mevcuttur. Bununla birlikte mevcut araştırmada, ergenlerde davranım bozukluğu olarak ele alınan öncül bir tanı belirtilerinin yer aldığı, oysa araştırmaların neredeyse tamamında antisosyal KB belirtilerinin ve çok farklı özelliklere sahip örneklemelerin yer aldığı dikkate alınmalıdır.

BKB'nin ise sosyal izolasyon/güvensizlik şeması başta olmak üzere karamsarlık, terkedilme ve ayrıcalıklık/yetersiz özdenetim şemaları tarafından yordandığı belirlenmiştir. Aracı ve Bilge'nin (2021) çalışmasında ise oldukça benzer şekilde karamsarlık, güvensizlik ve onay arama şemaları ön plana çıkmaktadır. Bilge ve Balaban'ın (2021) araştırmasında da yetişkin örnekleme BKB'yi en fazla açıklayan şemanın sosyal izolasyon/güvensizlik olduğu dikkat çekmektedir. Kunst ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında ise BKB için terk edilme/istikrarsızlık, boyun eğicilik ve yetersiz öz kontrol/öz disiplin şemaları ön plana çıkmaktadır. Zaten literatürde BKB için terk edilme ve tutarsızlık, güvensizlik ve kötüye kullanma ve sosyal izolasyon gibi şemaların oldukça ön plana çıktığı anlaşılmaktadır (Barazandeh vd., 2016). Ergenlerle ilgili konu kapsamında ulaşılabilen neredeyse tek çalışma olan Lawrence, Allen ve Chanen'in (2011) klinik ergen grubuyla gerçekleştirilen çalışmasında, yürütülen araştırmanın bulgularıyla tutarlı şekilde, BKB'nin birçok şema ile ilişkili olduğu ve terk edilme, güvensizlik ve istismar ile kopukluk ve reddedilmişlik şema alanındaki erken dönem uyumsuz şemaların en dikkat çeken şemalar olduğu belirlenmiştir.

Histriyonik KB'nin en fazla onay arayıcılık olmak üzere yüksek standartlar ve terk edilme şemaları tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bilge ve Balaban'ın (2021) çalışması; onay arayıcılık, terkedilme ve yüksek standartlar, histriyonik KB'yi en fazla açıklayan şemalar olarak ön plana çıkmaktadır. Aracı ve Bilge'nin (2021) çalışması da bu KB için onay arayıcılık şemasına dikkat çekmektedir. Nordahl, Holthe ve Haugum'un (2005) klinik örnekleme yetişkinler ile gerçekleştirilen çalışmasında ise haklılık/büyükleme, Reeves ve Taylor (2007) tarafından klinik olmayan örneklem ile gerçekleştirilen çalışmada ise duyguları bastırma erken dönem uyumsuz şemasının negatif yönde ön plana çıktığı görülmüştür. Carr ve Francis'in (2010b) çalışmasında ise terk edilme, güvensizlik ve istismar, duyguları bastırma, sosyal izolasyon, haklılık/büyükleme anlamlı veya anlamlıya yakın yordayıcılar olarak saptanmıştır. Corral ve Calvete (2014) ise mahkum erkekler ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında histriyonik KB özelliklerinin kopukluk ve reddedilmişlik şema alanı ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Görüldüğü üzere, öne çıkan şemalar farklı çalışmalarda kısmen farklılık göstermekle birlikte histriyonik KB'nin erken dönem uyumsuz şemalarla ilişkili olduğu ve DSM-5'in bu KB için ilgi odağı olma, kişileri etkileme ve ilişkilerin çok yakın olması ihtiyacı ile ilgili ölçütlerinin mevcut bulgularda öne çıkan şemalarla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Yürütülen araştırma sonucuna göre narsisistik KB için başta yüksek standartlar olmak üzere onay arayıcılık ve kusurluluk şemaları varyansı açıklamaktadır. Bilge ve Balaban'ın (2021) çalışmasında da narsisistik KB için yordayıcı olarak öne çıkan ilk iki şemanın mevcut araştırmanın bulgularına paralel şekilde onay arayıcılık ve yüksek standartlar olması dikkat çekmektedir. Aracı ve Bilge'nin (2021) çalışması da bu KB'nin en yüksek ilişkide olduğu şema olarak onay aracılığı işaret etmektedir. Reeves ve Taylor (2007) ise haklılık/büyükleme ve güvensizlik ve kötüye kullanma; Nordahl, Holthe ve Haugum (2005) klinik yetişkin örnekleme hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık başta olmak üzere duyguları bastırma ve yetersiz özdenetim şemalarının ön plana çıktığını tespit etmiştir.

Görüldüğü üzere farklılaşan bulgular mevcuttur ve bu durumun örneklemelerin farklı yapıdaki narsisistik KB özelliklerini farklı miktarlarda içeriyor olmasından da etkilenebileceği düşünülmektedir. Nitekim Üzümcü'nün (2016) genç katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmada, kırılğan/büyükleme narsisistik kişilik özelliklerinin farklı şemalarla ilişki içinde olabileceğine dikkat çekilmektedir.

Yürütülen araştırma sonucunda bağımlı KB belirtilerinin en çok iç içe geçme/bağımlılık olmak üzere başarısızlık, terk edilme ve onay arayıcılık şemaları tarafından açıklanabildiği saptanmıştır. Bilge ve Balaban'ın (2021) araştırmasında bu KB'yi açıklayan şemaların oldukça benzer şekilde başarısızlık, terk edilme, sosyal izolasyon/güvensizlik ve iç içe geçme/bağımlılık olarak sıralandığı anlaşılmaktadır. Aracı ve Bilge'nin (2021) çalışmalarında ise bu KB'nin en yüksek ilişki gösterdiği şema olarak karamsarlık ve onay arayıcılık dikkat çekmektedir. Kunst ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında da benzer şekilde boyun eğcilik, başarısızlık, terk edilme/istikrarsızlık şemaları ön plana çıkmaktadır. Reeve ve Taylor (2007) ve Carr ve Francis (2010b) tarafından klinik olmayan örneklem ile gerçekleştirilen çalışmalarda ise terk edilme ve tutarsızlık şeması ön plana çıkmıştır. Nordahl, Holthe ve Haugum'un (2005) klinik yetişkin katılımcılar ile gerçekleştirilen çalışmasında ise bağımlı KB'nin en başta boyun eğcilik olmak üzere sırasıyla sosyal izolasyon, terk edilme ve tutarsızlık gibi şemalar ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Corral ve Calvete (2014) ise mahkûm erkekler ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında bağımlı KB özelliklerinin başkalarına yönelimlilik şema alanı ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Mevcut araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi bağımlı KB için özellikle terk edilme şemasının önceki bulgular gibi tekrarlandığı, farklı olarak bağımlılık şemasının ön plana çıkabildiği (Steylaerts, Dierckx ve Schotte, 2023) anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere öne çıkan bazı şemalar farklılaşmakla birlikte yürütülen çalışma ile oldukça tutarlı bulgular mevcuttur. Bu KB için kendi başına bir iş yapmakta güçlük çekmek, başkalarının bakım ve desteğini sağlamak için hoş olmayan şeyleri yapmayı istemek, kendi kendine bakmak durumunda bırakılacağı korkusu gibi DSM-5 ölçütlerinin (APA, 2013) mevcut bulgularda ön plana çıkan şemalarla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın sonuçları doğrultusunda ergenlerde çekingen KB varyansını ise başarısızlık başta olmak üzere, iç içe geçme/bağımlılık, sosyal izolasyon/güvensizlik ve duyguları bastırma şemaları yordamaktadır. Adı geçen şemalar toplam varyansın %47.7'sini yordarken Macik'in (2018) çalışmasında ise varyansın %40'ı şemalar tarafından açıklanmıştır. Kunst ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında ise oldukça benzer şekilde başarısızlık ve sosyal izolasyon şemaları çekingen KB ile en fazla ilişki gösteren şemalardır. Bilge ve Balaban'ın (2021) araştırmasında ise sosyal izolasyon/güvensizlik, başarısızlık, karamsarlık, iç içe geçme/bağımlılık, duyguları bastırma, onay arayıcılık şemalarının %40 yordayıcılığı ile mevcut bulgular ile oldukça uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Aracı ve Bilge'nin (2021) çalışmasında ise onay arama, başarısızlık ve dayanıksızlık şemaları ön plandadır. Reeve ve Taylor (2007), Carr ve Francis (2010a), Carr ve Francis (2010b), Macig (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise sosyal izolasyon, duygusal bastırma, boyun eğme, terk edilme ve tutarsızlık, hastalık ve

tehditlere karşı dayanıksızlık, kendini feda etme, karamsarlık, haklılık/büyükleme gibi çeşitli şemalar ön plana çıkabilmektedir. Nordahl, Holthe ve Haugum (2005) tarafından yetişkin klinik katılımcılara gerçekleştirilen çalışmalarda ise başarısızlık gibi şemalar diğer bulgulardan farklı olarak eklenmektedir. Yürütülen araştırma ile büyük ölçüde örtüşen bulgular mevcuttur ve DSM-5'te yer alan yetersizlik duyguları yüzünden insanlar arasında çekingen davranma, seveceklerini kesin olarak bilmedikçe insanlarla ilişkiye girmek istememe gibi ölçütlerin öne çıkan şemalarla uyumlu olduğu düşünülmektedir. Ergenlik döneminin özellikleri ile beraber çekingen KB için bu sürecin mevcut araştırmada ön plana çıkan başarısızlık şeması odaklı açıklanması olası gözükmektedir. Nitekim KB'leri hem kategorik hem boyutsal değerlendiren bir araştırma, çekingen KB için daha az sık tekrarlanan başarısızlık şemasına dikkat çekmektedir (Steylaerts, Dierckx ve Schotte, 2023).

Son olarak, obsesif kompulsif KB varyansını cezalandırılma ve yüksek standartlar şemaları açıklamaktadır. Reeve ve Taylor (2007), bu KB için yüksek standartlar ve yapıksızlık/gelişmemiş benlik şemasının ön plana çıktığını ve Nordahl, Holthe ve Haugum (2005) ise bu KB'nin duyguları bastırma başta olmak üzere yetersiz özdenetim, haklılık/büyükleme, sosyal izolasyon, kusurluluk ve utanç şemaları ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Bilge ve Balaban'ın (2021) araştırmasında ise sosyal izolasyon/güvensizlik, karamsarlık, ayrıcalıklılık/yetersiz özdenetim, duyguları bastırma ve tehditler karşısında dayanıksızlık şemalarının yordayıcı olduğu görülmektedir. Kunst ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında ise benzer şekilde yüksek standartlar şeması ile öne çıkan ilişkiler söz konusudur. Aracı ve Bilge'nin (2021) çalışmasında ise karamsarlık ve güvensizlik şemaları öne plana çıkmaktadır. Nitekim obsesif kompulsif KB için özellikle yüksek standartlar şemasının önceki bulgularla beraber tekrarlandığı (Steylaerts, Dierckx ve Schotte, 2023) anlaşılmaktadır. Yürütülen araştırma sonucunda, bu KB için daha az sayıda ve oranda yordayıcılık ilişkisi dikkat çekmektedir. Bununla ilgili olarak mevcut çalışmadaki Cronbach Alfa değerinin en düşük 0.59 ile obsesif kompulsif KB alt ölçeğinde olmasının da dikkate alınabileceği düşünülmektedir. Bazı çalışmaların bulguları ile uyumlu şekilde yüksek standartlar şemasının ön plana çıkması, DSM-5'te bu KB için yer alan işlerin bitirilmesini güçleştirecek denli eksiksiz yapma uğraşı ve aşırı doğrucu ve vicdanlı olma gibi ölçütlerle (APA, 2013) uyumlu gözükmektedir. Bununla birlikte literatürden farklılaşan cezalandırma şeması, daha farklı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Obsesif-kompulsif davranışların gerisinde başlıca itici güç olarak yaptıklarının uygun görülmeceğine ve kabul görmeyeceğine, bunlar için cezalandırılacağına ilişkin endişeler yatabilmektedir (Koroğlu ve Bayraktar, 2010). Bu şema özellikle ergenlerde bu bozukluğun gelişim aşamasında dikkate alınması gereken bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim örneklemin farklılaşmasından bağımsız olarak bile özellikle C kümesi KB'ler için her bir kişilik bozukluğuna özgü spesifik şemalara dair belirsizlikler (Panagiotopoulos vd., 2023) vurgulanmaktadır.

Görüldüğü üzere, KB patolojisi erken dönem uyumsuz şemalarla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte farklı örneklem grupları, araştırma yöntemleri ve KB değerlendirmeleri (Panagiotopoulos vd., 2023), örneklem büyüklüğü,

istatistiksel analizler ve kavramsallaştırmalardaki büyük heterojenlik nedeniyle KB'ler ve şemalar arasındaki ilişkiler belirsizliğini korumaktadır (Kunst vd, 2020). Mevcut araştırmanın sonuçları ve literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ergenlerde kişilik bozuklukları belirtilerinin şema kuramı yaklaşımı kapsamında erken dönem uyumsuz şemalar ile önemli oranlarda açıklanabildiği anlaşılmaktadır. Ergenlerde kişilik bozukluğu için tedavi çalışmaları başlangıç aşamasında olup ergenlere özgü müdahaleler hala gelişim sürecindeyken, mevcut psikoterapilerin çoğu yetişkin modellerinin bu gelişim evresine uyarlanmasını içermektedir. Araştırmalarda elde edilen verilerin geliştirilerek uyarlanmış bir şema terapi yaklaşımını geliştirmek için kullanılabilmesi olasıdır. Ayrıca, kişilik bozuklukları için borderline kişilik örgütlenmesi (Clarkin, Kernberg ve Yeoman, 2012) gibi farklı gruplandırmalar (örn. Kohut, 2006; Masterson, 2015) öneren çok farklı KB yaklaşımları değerlendirildiğinde ve kişilik bozukluğuyla ilgili boyutsal anlayışın giderek önem kazandığı dikkate alındığında, öne çıkan şemaların değerlendirilmesinin yanı sıra şemalar doğrultusunda bireysel formülasyon yapılmasının önemi açıktır.

Çalışmanın sonuçları bazı sınırlılıklar dâhilinde değerlendirilmelidir. Bu sınırlılıklar, ilk olarak sınırlı örneklem temsiliyetini, antisosyal KB'nin değerlendirme dışı bırakılma zorunluluğunu ve sadece özbildirime dayalı ölçümleri kapsamaktadır. Ayrıca bazı araştırmalarda şema alanı kullanımı dikkat çekmektedir, şema alanı ve erken dönem uyumsuz şema isimlerinin farklı çevirilerinin ve gruplandırmalarının olabildiği ve bu durumların yer yer bazı ayrıntılı karşılaştırma güçlüklerini beraberinde getirebildiği dikkate alınmalıdır. Ayrıca belirti düzeyleri ile çalışılması önemli olmakla birlikte tanı ölçütlerini karşılayan bir grupta gerçekleştirilecek çalışmalar, bulgulara yönelik anlayışı geliştirecektir.

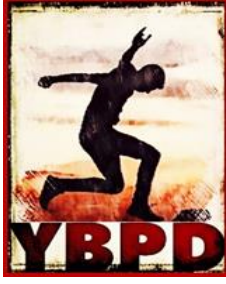
Kaynakça

- APA. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM-5). Washington, DC, American Psychiatric Association.
- Aracı, A. ve Bilge, Y. (2021). Erken dönem uyumsuz şemalar ve kişilik bozuklukları ilişkisinde immatür savunmaların aracı rolü. *Turkish Studies - Social*, 16(3), 933-951.
- Bach, B. ve Bernstein, D.P. (2018). Schema therapy conceptualization of personality functioning and traits in ICD-11 and DSM-5. *Current Opinion in Psychiatry*, 32(1), 1-12.
- Bach, B. ve Farrell, J.M. (2018). Schemas and modes in borderline personality disorder: The mistrustful, shameful, angry, impulsive, and unhappy child. *Psychiatry Research*, 259, 323-329.
- Balaban, G. ve Bilge, Y. (2020). Ergenlerde görülen ruhsal bozukluklar ve erken dönem uyumsuz şemalar: Cinsiyetin düzenleyici rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(6), 600-608.
- Bilge, Y. ve Balaban, G. (2021). The relationships between personality disorders and early maladaptive schemas and the moderating role of gender. *Alpha Psychiatry*, 22(1), 12-18.
- Barazandeh, H., Kissane, D.W., Saeedi, N. ve Gordon, M. (2016). A systematic review of the relationship between early maladaptive schemas and borderline personality disorder/traits. *Personality and Individual Differences*, 94, 130-139.
- Barazandeh, H., Kissane, D. W., Saeedi, N. ve Gordon, M. (2018). Schema modes and dissociation in borderline personality disorder/traits in adolescents or young adults. *Psychiatry Research*, 261, 1-6.
- Bilge, Y. ve Bilge, Y. (2019). Ergenler için Psikolojik Bozukluklar Envanteri'nin (EPBE) revizyon çalışması-II: Kişilik Bozuklukları Formu ve kişilik bozuklukları görülme sıklığı. *Klinik Psikiyatri*, 22, 206-218.
- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1083-1095.
- Carr, S.N. ve Francis, A.J.P. (2010a). Do early maladaptive schemas mediate the relationship between childhood experiences and avoidant personality disorder features? A preliminary investigation in a non-clinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 34(4), 343-358.
- Carr, S.N. ve Francis, A.J.P. (2010b). Early maladaptive schémas and personality disorder symptoms: An examination in a non-clinical sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practic*, 83, 333-349.
- Chakhssi, F., Bernstein, D. ve Ruiter, C. (2014). Early maladaptive schemas in relation to facets of psychopathy and institutional violence in offenders with personality disorders. *Legal and Criminological Psychology*, 19, 356-372.

- Clarkin, J.F., Kernberg, O.F. ve Yeomans, F.E. (2012). *Borderline Kişiliğin Psikoterapisi*. (M.K. Helvacıoğlu, Çev.). Kocaeli: Psikoterapi Enstitüsü.
- Cohen, L.J., Tanis, T., Ardan, F., Yaseen, Z. ve Galyner, I. (2016). Maladaptive interpersonal schemas as sensitive and specific markers of borderline personality disorder among psychiatric inpatients. *Psychiatry Research*, 242, 395-403.
- Corral, C. ve Calvete, E. (2014). Early maladaptive schemas and personality disorder traits in perpetrators of intimate partner violence. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-10.
- Cooper, M.J., Rose, K.S. ve Turner, H. (2005). Core beliefs and the presence or absence of eating disorder symptoms and depressive symptoms in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 38, 60-64.
- Dieckmann, E. ve Behary, W. (2010). Schematherapie: Ein ansatz zur behandlung narzisstischer persönlichkeitsstörungen. *Psychiatry and Psychotherapy*, 2(4), 53-70.
- Dozois, D., Eichstedt, J., Collins, K., Phoenix, E. ve Harris, K. (2012). Core beliefs, self-perception, and cognitive organization in depressed adolescents. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5, 99-112.
- Ensink, K., Biberdzic, M., Normandin, L. ve Clarkin, J. (2015). A Developmental psychopathology and neurobiological model of borderline personality disorder in adolescence. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14, 46-69.
- Esmailian, N., Dehghani, M., Koster, E.H.W. ve Hoorelbeke, K. (2019). Early maladaptive schemas and borderline personality disorder features in a non-clinical sample: A network analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 26(3), 388-398.
- Firoozan, T., Khosropour, F. ve Anari, A.M.Z. (2022). The relationship of the enneagram personality types and the early maladaptive schemas to dependent personality disorder. *Journal of Positive School Psychology*, 6(7), 3474-3481.
- Flink, N., Honkalampi, K., Lehto, S.M., Leppänen, V., Viinamäki, H. ve Lindeman, S. (2018). Comparison of early maladaptive schemas between borderline personality disorder and chronic depression. *Clinical Psychology Psychotherapy*, 25(4), 532-539.
- Frías, Á., Navarro, S., Palma, C., Farriols, N., Aliaga, F., Salvador, A., ... Selves, L. (2017). Early maladaptive schemas associated with dimensional and categorical psychopathology in patients with borderline personality disorder. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 25, 30-41.
- Gilbert, F. ve Daffern, M. (2013). The association between early maladaptive schema and personality disorder traits in an offender population. *Journal Psychology, Crime & Law*, 19(10), 933-946.
- Gökçe, S., Önal-Sönmez, A., Yusufoglu, C., Yulaf, Y. ve Adak, İ. (2017). Erken dönem uyumsuz şemaların ergenlik dönemi depresif bozuklukla ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 283-291.

- Infurna, M.R., Brunner, R., Holz, B., Parzer, P., Giannone, F., Reichl, C., ... Kaess, M. (2016). The specific role of childhood abuse, parental bonding, and family functioning in female adolescents with borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders, 30*(2), 177-192.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E., Kasen, S., Oldham, J.M. ve Skodol, A.E. (2000). Adolescent personality disorders associated with violence and criminal behavior during adolescence and early adulthood. *American Journal of Psychiatry, 157*, 1406-1412.
- Jovev, M. ve Jackson, H.J. (2004). Early maladaptive schemas in personality disordered individuals. *Journal of Personality Disorders, 18*, 467-478.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kohut, H. (2006). *Kendiliğin yeniden yapılanması* (O. Cebeci, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Kunst, H., Lobbestael, J., Candel, I. ve Batink, T. (2020). Early maladaptive schemas and their relation to personality disorders: A correlational examination in a clinical population. *Clinical Psychology & Psychotherapy*.
- Lawrence, K.A., Allen, J.S. ve Chanen, A.M. (2011). A study of maladaptive schemas and borderline personality disorder in young people. *Cognitive Therapy Research, 35*, 30-39.
- Lenkiewicz, K., Srebnicki, T. ve Bryńska, A. (2016). Mechanisms shaping the development of personality and personality disorders in children and adolescents. *Psychiatria Polska, 50*(3), 621-629.
- Macik, D. (2018). Early maladaptive schemas, parental attitudes and temperament, and the evolution of borderline and avoidant personality features - The search for interdependencies. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 18*(1), 12-18.
- Makinson, J. (2012). Early maladaptive schemas and their relationship to psychopathology in adolescence (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). The Edinburgh Üniversitesi, İskoçya.
- Masterson, J. F. (2015). *Kişilik bozuklukları*. (B.T. Bozkurt ve T.V. Soylu, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Nasiri, F., Fazel, A.F. ve Mirjafari, S.A. (2016). Compare early maladaptive schemes and cognitive distortions in young people with schizoid personality disorder with ordinary people. *Indian Journal of Positive Psychology, 7*(4), 527-530.
- Muris, P. (2006). Maladaptive schemas in non-clinical adolescents: Relations to perceived parental rearing behaviours, big five personality factors and psychopathological symptoms. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 13*, 405-413.
- Nilssona, A.K.K., Jørgensena, C.R., Straarup, K.N. ve Licht, R.W. (2010). Severity of affective temperament and maladaptive self-schemas differentiate borderline patients, bipolar patients, and controls. *Comprehensive Psychiatry, 51*(5), 486-491.

- Nordahl, H.M, Holthe, H. ve Haugum, J.A. (2005). Early maladaptive schemas in patients with or without personality disorders: Does schema modification predict symptomatic relief? *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 142-149.
- Özdel, K., Türkçapar, M.H., Guriz, S.O., Hamamci, Z., Duy, B., Taymur, I. ve Riskind, J. H. (2015). Early maladaptive schemas and core beliefs in antisocial personality disorder. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(4), 306-317.
- Panagiotopoulos, A., Despoti, A., Varveri, C., Wiegand, M.C.A. ve Lobbestael, J. (2023). The relationship between early maladaptive schemas and cluster C personality disorder traits: A systematic review and meta-analysis. *Current Psychiatry Reports*, 25, 439-453.
- Reeves, M. ve Taylor, J. (2007). Specific relationships between core beliefs and personality disorder symptoms in a non-clinical sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 96-104.
- Richardson, G. (2007). Early maladaptive schemas in a sample of british adolescent sexual abusers: Implications for therapy. *Journal of Sexual Aggression*, 11(3), 259-276.
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A. ve Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 75-84.
- Steele, M., Bate, J., Nikitiades, A. ve Nielsen, B.B. (2015). Attachment in adolescence and borderline personality disorder. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14, 16-32.
- Steylaerts, B., Dierckx, E. ve Schotte, C. (2023). Relationships between DSM-5 personality disorders and early maladaptive schemas from the perspective of dimensional and categorical comorbidity. *Cognitive Therapy and Research*, 47, 454-468.
- Tremblay, P.F. ve Dozois, D.J.A. (2009). Another perspective on trait aggressiveness: Overlap With early maladaptive schemas. *Personality and Individual Differences*, 46, 569-574.
- Üzümcü, E. (2016). *Büyükleme ve kırılğan narsistik kişilik özellikleri ile ilişkili faktörlerin şema terapi modeli çerçevesinde incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Young, J.E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Florida: Professional Resource Pres.
- Young, J.E., Klosko, J.S. ve Weishaar, M.E. (2009). *Şema terapi* (T. Soylu, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.



COVID-19 SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARININ ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ*

Nevzat KARA¹, Cahit NURİ²

ÖZ

Özel eğitim gerektiren öğrencilerin uzaktan eğitim programları neticesinde sosyal becerilerinde ne gibi gelişmeler veya gerileme olduğunun ortaya çıkarılması ve bu konu hakkında gerekli geliştirmelerin yapılıp önlemlerin alınması oldukça önemlidir. Bu çalışmada COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerine etkisinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik (Olgu bilim) çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yıllarında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı devlet ilkokullarında çalışan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, kolayda örnekleme ile belirlenmiştir. Yapılan çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formlar iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgileri içeren 5 soru, ikinci bölümde ise öğretmenlerin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini içeren 7 soru olmak üzere toplamda 12 soru yer almıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 7 tema ve 26 alt tema oluşmuştur. Elde edilen sonuçlara göre COVID-19 pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim uygulamalarının sosyal beceri gelişiminde kısmen etkili olduğu görülmektedir. Her ne kadar uzaktan eğitim sosyal beceri gelişiminde tam anlamıyla etkili olamasa da bunları geliştirmenin mümkün olduğu belirtilmiştir. Özellikle aile katılımının sağlanması ve öğretmen-aile iş birliğiyle sosyal beceri gelişimine katkı sağlanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu tablet ve bilgisayar gibi uzaktan eğitime bağlanacakları teknolojiden yoksun olduğunu, ayrıca internet alt yapısının yetersiz olmasının uzaktan eğitimdeki önemli eksiklikler olduğunu bildirmiştir. Ayrıca aile ile iletişim kurmada zorluk ve ailenin uzaktan eğitim sürecine dahil edilememesi, sosyal beceri eğitiminde uygulama imkanının olmamasının da önemli eksiklikler olduğu dile getirilmiştir. Aile ile yeterli iş birliğinin sosyal beceri gelişimine destek sağlayacağı düşünülürken, okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi ve sistematik bir şekilde planlamanın, velilerin ise öğrenciye destek olmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler

COVID-19, Özel Eğitim, Pandemi, Sosyal Beceri, Uzaktan Eğitim

DETERMINING THE EFFECT OF DISTANCE EDUCATION APPLICATIONS DURING THE COVID-19 PROCESS ON THE SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT OF STUDENTS REQUESTING SPECIAL EDUCATION ACCORDING TO THE OPINIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

It is critical to determine whether there have been any advances or regressions in the social skills of kids requiring special education as a result of distant education programs, and to make any necessary changes and precautions. In this study, it is aimed to determine the effects of distance education applications in the COVID-19 process on the social skill development of students who require special education, according to the opinions of special education teachers. The study is a phenomenological study, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 20 teachers working in public primary schools affiliated to the TRNC Ministry of National Education and Culture in the 2021-2022 academic years. The study group of the research was determined by convenience sampling. There were 12 questions in total, 5 questions containing demographic information in the first part, and 7 questions containing teachers' opinions on distance education during the COVID-19 pandemic period in the second part. The data were analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the analysis, 7 themes and 26 sub-themes emerged. According to the results obtained, it is seen that special education practices are partially effective in the development of social skills during the distance education process carried out during the COVID-19 Pandemic. Although distance education is not fully effective in the development of social skills, it has been stated that it is possible to develop them. It has been concluded that especially with the participation of the family and the cooperation of the teacher-family, social skills development can be contributed. The majority of the teachers in the research group reported that they lacked the technology to connect to distance education such as tablets and computers, and that the insufficient internet infrastructure is an important deficiencies in distance education. In addition, it was stated that the difficulty in communicating with the family, the inability to include the family in the distance education process, and the lack of practice in social skills training are also important shortcomings. While it is thought that adequate cooperation with the family will support the development of social skills, it is stated that it is important for school administrators to support teachers and plan systematically, and for parents to support students.

Key Words

COVID-19, Special Education, Pandemic, Social Skills, Distance Education

*Bu makale, Nevzat KARA'nın Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde Dr. Cahit NURİ'nin tez danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin özetidir.

¹Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, E-Mail: nevzat.np@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1064-2229

²Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: cnuri@ciu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0805-1972

Alıntılama: Kara, N., Nuri, C. (2023). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerine etkisinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(14), 113-139.

Giriş

COVID-19 pandemisi, dünya genelinde eğitim sistemlerini derinden etkilemiş ve yüz yüze eğitimi zorlaştırmıştır. Salgının yayılmasını önlemek amacıyla alınan kısıtlamalar ve karantina önlemleri nedeniyle, eğitim kurumları öğrencilerin sağlığını korumak adına fiziksel sınıf ortamlarını kapatmak ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelmek zorunda kalmışlardır (Burgess ve Sievertsen, 2020; Erdem, Ünay ve Çakıroğlu, 2021; Turan ve Akkaynak, 2021). Bu durum, özel eğitim alanındaki öğrenciler için özellikle büyük zorluklar yaratmıştır. Bu süreçte, özel eğitim gerektiren öğrenciler, öğrenme ve gelişim süreçlerinde farklı ihtiyaçlara sahip olmaları nedeniyle özellikle dikkat gerektiren bir grup haline gelmiştir (Özer, Suna, Çelik ve Aşkar, 2020). Özel eğitim gerektiren bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla sosyal çevreleri daha kısıtlıdır ve aktivitelere daha az katılmaktadır. Özel eğitim gerektiren bireyler serbest zamanlarında çoğunlukla kendi başlarına ya da aileleriyle birlikte televizyon karşısında zaman geçirmektedir (Law, King, King, Kertoy ve Hurley, 2006; Shikako-Thomas, Majnemer, Law ve Lach, 2008). COVID-19 pandemisinde karantina uygulamaları ve sokağa çıkma yasaklarıyla birlikte gündelik rutinlerde değişiklikler olmuş bu değişim kaygı, korku ve endişe gibi sorunlara yol açmıştır (Jiao vd., 2020). Ülkemizde de etkisini gösteren pandemi dönemi genç, yaşlı bütün bireyleri etkilemiştir (Yıldız ve Akar Vural, 2020). Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte motivasyonel ve teknik altyapı gibi birçok sorun ortaya çıkarken, özel eğitim gerektiren çocuklar da bu durumdan olumsuz etkilenmiştir (Çalışkan, 2020). Bu nedenle, COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi önemli bir araştırma alanı olmuştur.

Özel eğitim, öğrenme ve gelişim süreçlerinde farklı ihtiyaçlara sahip olan bireylerin eğitimini içeren önemli bir alandır. Özel eğitim gerektiren öğrenciler, fiziksel, zihinsel, duygusal veya sosyal becerilerinde zorluk yaşayan ve bireyselleştirilmiş öğretim ve destek sağlanması gereken öğrencilerdir (Akçamete ve Ataman, 2004). Bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, sosyal becerilerini geliştirmek ve bağımsız bir yaşam sürebilmelerini sağlamak, özel eğitim öğretmenlerinin ana hedefidir. Ancak, salgın döneminde uzaktan eğitim, özel eğitim alanındaki öğrenciler için pek çok yeni zorluk ve endişeyi beraberinde getirmiştir. Bu öğrencilerin sosyal etkileşimleri, iletişim becerileri ve sosyal adaptasyonları, uzaktan eğitim süreciyle birlikte olumsuz yönde etkilenmiştir (Noz, 2018). Özellikle salgın döneminde eğitim süreçlerinin çevrimiçi platformlara taşınması, özel eğitim öğrencileri için yeni zorluklar yaşamalarına neden olmuştur (Iivari vd., 2020; Papagiannidis, Harris ve Morton, 2020). Bayhan, (2018) yapmış olduğu çalışmada özel eğitim gerektiren öğrencilerin becerilerinin destekleneceği bir ortam ve aktiviteye katılım sağlama ihtimali olmadığında gelişim hızlarının gerileyebileceğini belirlemiştir. Ogelman ve arkadaşları (2022) COVID-19 pandemisi döneminde sosyal mesafe, maske ve uzaktan eğitim gibi önlemlerin, öğretmenlerin öğrencilerini gözlemlemesini kısıtladığını bu durumun sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesini zorlaştırdığını ve öğretilen becerilerin kalıcılığının azaldığını bildirmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimin öğrenciler ve veliler üzerindeki etkileri

incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinin azaldığı, yeterli nitelikte rehberlik hizmeti sunulamadığı tespit edilmiştir. Bu durum sosyal becerilerde gerilemeye yol açarken, öğrenilen becerilerin kalıcı olmadığı bildirilmiştir (Başaran vd., 2020). Bu süreçte, öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilecek faktörlerin belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması büyük önem taşımaktadır.

Uzaktan eğitim, öğrencilerin fiziksel sınıf ortamlarından ayrılarak, dijital platformlar ve çevrimiçi araçlar aracılığıyla eğitim almalarını sağlayan bir yöntemdir. Ancak, bu dijital ortamda sosyal etkileşimin sınırlanması ve yüz yüze etkileşimin azalması (Parmigiani vd., 2020), özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır (Demir ve Özdaş, 2020; Emin, 2020; Giannini ve Albrechtsen, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kullandığı materyallerin yetersiz kalması ve/veya sınırlı olması, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamalarının uygun ortamda planlı şekilde yürütülmesine engel olmuştur. Bu durum etkili bir şekilde kullanıldığında öğrenmeyi kolaylaştıran uzaktan eğitimin, dezavantajlı konuma gelmesine neden olarak, yüz yüze eğitime göre daha az tercih edileceği belirtilmiştir. Ayrıca MEB'in hazırladığı içeriklerin özel eğitim açısından zengin olmaması, bireysel farklılıklara dikkat edilmeden içerik hazırlanması ve EBA'da sistemsel hataların olması da uzaktan eğitime olumsuz bakılmasına yol açmıştır (Kaya, 2020).

Xie ve Yang (2020) araştırmasında kırsal bölgelerdeki öğrencilerin dezavantajlı olduğunu, öğrencilerin %18.7'sinin bilgisayar ve tablet gibi ürünlere sahip olmadığını tespit etmiştir. Parmigiani ve arkadaşlarının (2020) gerçekleştirdiği çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve aile arasında nitelikli işbirliğinin kurulmasının önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretmenler tarafından verilen etkinliklerin ve ödevlerin takibinin aileler tarafından aksatılabildiği ve bu durumda öğrencilerin performanslarında düşüşe neden olduğu belirtilmiştir. Ancak, uzaktan eğitim sürecinde, bu etkileşim olanakları kısıtlanmış ve öğrencilerin sosyal etkileşimlerini sürdürebilmeleri için yeni stratejilere ihtiyaç duyulmuştur (Moreno ve Gortazar, 2020; Özer, Suna, Çelik ve Aşkar, 2020; Sharma, 2020; Vegas, 2020).

Uzaktan eğitimin sosyal etkileşim ve iletişim becerileri üzerindeki etkisinin anlaşılması, eğitimcilerin ve özel eğitim öğretmenlerinin bu süreci daha etkili bir şekilde yönetebilmesine olanak tanıyacaktır. Aynı zamanda, bu çalışma, eğitim sisteminin gelecekteki kriz ve acil durumlara karşı daha dirençli ve esnek hale gelmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın sonuçları, eğitimdeki dijital dönüşümün özel eğitim alanında yarattığı etkileri göstererek, uzaktan eğitim süreçlerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimi üzerindeki potansiyel etkisini daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Sonuçların, öğrencilere yönelik öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve bu öğrenci grubunun eğitim ihtiyaçlarının daha iyi karşılanmasına yönelik politika önerileri geliştirmemize yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerine etkisinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama aracı, veri toplama süreci ile veri analiz yöntemleri ele alınmıştır.

Çalışmanın Modeli

Yapılan bu araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi, doğal ortama duyarlılığıyla, araştırmacının katılımcı rolüyle, bütüncül bir yaklaşımı içermesiyle, araştırma deseninde esneklik olmasıyla, algıların ortaya konmasını sağlamasıyla ve tümevarımcı bir analizi içermesiyle önemli özelliklere sahip bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerine etkisinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesine yönelik yürütülen araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Fenomenolojide deneyimlerin değerlendirilmesine odaklanılmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı devlet ilkokullarının kaynaştırma sınıfında ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. 20 öğretmenden oluşan çalışma grubu, “Amaçlı örnekleme” yaklaşımına uygundur. Amaçlı örnekleme uygun olarak araştırmada seçilen öğretmenler, adanın farklı bölgelerinde görev yapan ve araştırmacılar tarafından önceden tanınan, kolay ulaşılabilen “Kolay ulaşılabilir durum örneklemesine” uygun kişilerdir. Tablo 1 de öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler zihin engelliler, işitme engelliler ve özel eğitim öğretmenliği programlarından mezun ve halen çalışmaktadırlar.

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem (Yıl)	Uzaktan Eğitime Katılım
Ö1	55	Erkek	Lisans	16+	Evet
Ö2	38	Erkek	Yüksek Lisans	10-15	Evet
Ö3	42	Erkek	Lisans	16+	Evet
Ö4	33	Kadın	Lisans	1-5	Evet
Ö5	37	Erkek	Lisans	10-15	Evet
Ö6	34	Erkek	Yüksek Lisans	10-15	Hayır
Ö7	40	Kadın	Yüksek Lisans	16+	Evet
Ö8	36	Kadın	Doktora	16+	Evet
Ö9	47	Erkek	Yüksek Lisans	16+	Evet
Ö10	32	Erkek	Lisans	6-10	Evet
Ö11	30	Erkek	Lisans	6-10	Evet
Ö12	31	Kadın	Lisans	6-10	Evet
Ö13	31	Erkek	Lisans	6-10	Evet
Ö14	31	Kadın	Lisans	6-10	Evet
Ö15	29	Erkek	Yüksek Lisans	6-10	Evet
Ö16	41	Kadın	Yüksek Lisans	1-5	Evet
Ö17	35	Kadın	Yüksek Lisans	10-15	Evet
Ö18	31	Erkek	Yüksek Lisans	6-10	Evet
Ö19	34	Erkek	Lisans	6-10	Evet
Ö20	35	Erkek	Lisans	10-15	Evet

Tablo 1’de öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya 20 öğretmen katılırken, bu öğretmenlerin yaşları 29-55 arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 13 kişi erkek, 7 kişi kadındır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 2 kişinin 1-5 yıl arası, 8 kişinin 6-10 yıl, 5 kişinin 10-15 yıl, 5 kişinin 16+ yıl mesleki deneyimi bulunmaktadır. Öğretmenlerden 1 kişi uzaktan eğitime katılım sağlamazken 19 öğretmen uzaktan eğitime katılım sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Bilgi Formu: Öğretmen Bilgi Formu’nda yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve uzaktan eğitim programlarına katılım durumlarını içeren sorular yer almaktadır.

Öğretmen Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş formda COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerine etkisine yönelik bilgi almak amacıyla öğretmenlere sorulan 7 soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma 7.06.2022-30.06.2022 tarihleri arasında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı devlet ilkokullarının kaynaştırma sınıfında ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenleriyle (n=20)

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gönüllü öğretmenlerin müsait zamanları belirlenerek Google meet platformu üzerinden çevrimiçi yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 ve 30 dakika civarlarında sürmüştür. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar araştırmacı tarafından çıkarılan dökümanlar üzerine not alınmıştır. Görüşmeyi yapan uzman, verilerin gizliliği hakkında katılımcılara bilgi vermiştir.

Verilerin Dökümü

Veri analizinde kullanılmak üzere Veri Analizi Kayıt Formu oluşturulurken, bu formda öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar tek bir analiz formunda birleştirilmiştir. Böylece soruların tamamı için verilen cevaplar analiz için bir araya getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden toplanan veriler nitel veri analiziyle dışa aktarılmıştır. Nitel verilerin analizinde gerçekleştirilen gözlemler ile örneklem grubunun sorulara verdikleri yanıtlar birleştirilip, yorumlanmaktadır (Merriam, 2009). Çalışmada veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Alt Temaların Oluşturulması

Katılımcılar tarafından elde edilen verilerden genel bir anlam çıkarmak için notlar alınmakta ve bu aşamalar alt tema kapsamında yer almaktadır. Elde edilen verilerin parçalanarak okunmasıyla alt temalar belirlenmekte ve bu kısma bulgular bölümünde yer verilmektedir (Creswell, 2009). Veri analiz kayıt formu okunarak notlar alınmış, sonraki süreçte ise derinlemesine inceleme yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar görüşme sorularının tamamı için oluşturulmuştur.

Temaların Oluşturulması

Nitel verilerin analizinde yer alan temalar, araştırmanın temel sonuçlarını açıklanmasını sağlamaktadır (Creswell, 2009). Yapılan çalışmada araştırmacı ile danışman birbirinden bağımsız şekilde alt temalar üzerinde çalışma yürütmüş ve birbiriyle bağlantılı olan temalar aynı kategoride toplanmıştır. Aynı grupta yer alan alt temalar ise farklı temalar oluşturulmuştur. Tema ve alt temaların oluşturulmasında danışman ile araştırmacı bir araya gelerek uzlaşma sağlamıştır. Örneğin, "COVID-19 Pandemisi sürecinde öğrencilerin sosyal beceri gelişimine yönelik yapılan uzaktan eğitim uygulamalarındaki eksiklikler" bölümünde oluşturulan "Alt yapı" alt temasının danışman önerisiyle "Teknolojik eksiklikler" alt teması olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu durum tüm veriler için tekrarlanarak Alt Tema Anahtarı oluşturulmuştur.

Kodlayıcılar Arası Güvenirliğin Belirlenmesi

Çalışmanın güvenilirliğini tespit etmek için güvenilirlik çalışması yürütülmüştür. Bu kapsamda seçilen alt görüşmenin alt tema anahtarları ve dökümanları, nitel araştırma yöntemleri dersini alan ve özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlayan bir uzmana gönderilmiştir. Uzman kişi ve araştırmacı tema ve alt tema anahtarları üzerinde ayrı ayrı çalışarak, elde ettikleri sonuçları karşılaştırmışlardır. Aynı satır ve alt tema numaraları "Görüş birliği", farklı alt tema ve satırlar ise "Görüş ayrılığı" olarak ifade edilirken, bu sürecin sonucunda güvenilirlik analizi

gerçekleştirilmiştir. $Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) * 100$ formülü kullanılmıştır (Cooper, Heron ve Heward, 1987).

Güvenirlğe yönelik oluşturulan verilerle ilgili hesaplamalar Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Verisi Hesaplama Tablosunda yer almaktadır. Tablo 2’de ise her soru için güvenirlık yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 2. Hesaplamalara Deđerlendiriciler Arası Güvenirlık Verisi Hesaplama Tablosu

Sorular	Güvenirlık Yüzdeleri (%)
Soru 1	100
Soru 2	100
Soru 3	95
Soru 4	93
Soru 5	100
Soru 6	100
Soru 7	92
Soru 8	92
Soru 9	95
Soru 10	95

Tablo 2’de görüldüğü gibi değerlendiriciler arası güvenirlık verileri %100 ile %92 arasında değişirken, kodlayıcılar arası güvenirlık verisi ortalaması %96.8 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Çalışmaya başlanmadan önce Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi’nin 30.05.2022 tarihli EKK21-22/017/004 sayılı kararı ile etik kurul izinleri alınmıştır. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiđine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Beceri Gelişimi için Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “COVID-19 sürecinde, KKTC MEB tarafından ilköğretim düzeyindeki özel eğitim öğrencileri için yapılan uygulamaların öğrencilerin sosyal beceri gelişimi için yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Uygulanan Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Beceri Gelişimi için Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Sosyal Beceri Gelişimi İçin Yeterliliği	Kısmen Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19
	Yetersiz	Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö20

Tablo 3'te incelendiğinde bir alt temadan oluşan Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Sosyal Beceri Gelişimi için Yeterliliği kategorisinde kısmen yeterli ve yetersiz şeklinde olduğu belirtilmiştir. Yapılan uygulamaların kısmen yeterli olmadığını belirten Ö9 *"Pandemi sürecinde birebir eğitim imkânı olmaması nedeniyle özel eğitim öğrencilerinden istenilen gelişme ve ilerleme istenilen düzeyde olmamaktadır"* derken, Ö17 *"Pandemi sürecinden sürdürülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimi için uygun olmadığını ve mevcut kazanılan sosyal becerilerin de kullanılmayarak öğrencilerin unuttuğunu düşünüyorum ve kesinlikle özel gereksinimli öğrenciler için uzaktan eğitimin uygun olmadığını düşünüyorum"* görüşünü bildirmiştir. Ö15 *"Uzaktan eğitim ile yapılan sosyal beceri eğitiminde öğretmenlerin pandemi sürecine hazırlıksız yakalanmasından ve ailelerin gerekli destekleri sağlayamamalarından ötürü sosyal beceri gelişimine katkı sağlayamadığını düşünmekteyim"* ifadesini kullanmıştır.

KKTC MEB'in özel eğitim uygulamalarının sosyal beceri gelişiminin yeterliliğine yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerden Ö10 *"Fazla yararlı olmadığını düşünüyorum"*, Ö20 ise *"Öğrencilerin sosyal beceri gelişimine etkileri hakkında, öğrencilerin gelişimlerinin eksik kaldığı yönünde gözlemlerim oldu"* ifadesini kullanmıştır.

Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamaları ile Sosyal Beceri Geliştirilmelerine Yönelik Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere *"Özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri yönünden geliştirilmeleri mümkün müdür? Bu konu hakkında düşünceleriniz nelerdir?"* sorusu yöneltilmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamaları ile Sosyal Becerilerinin Geliştirilmelerine İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamaları ile Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi	Mümkündür	
	Aile Katılımı ve İş birliği ile	Ö2, Ö4, Ö8, Ö17, Ö19, Ö20
	Yetersizlik Derecesine Göre	Ö1, Ö7, Ö13
	Materyal Desteği ile	Ö11
	Eğitim Programı ile	Ö16
	Kısmen Mümkündür	
	İletişim ile	Ö6
	Aile Katılımı ile	Ö9
	Mümkün Değildir	Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18

Tablo 4’de özel eğitim öğrencilerinin KKTC MEB tarafından uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri yönünden geliştirilmeleri mümkün olma durumu incelenmiştir. Temalara yönelik sıklık değerleri özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal becerilerinin geliştirilmesi yönelik oluşturulan alt temalar mümkündür, kısmen mümkündür ve mümkün değildir şeklinde oluşturulmuştur.

Uzaktan eğitim uygulamalarının sosyal beceriyi geliştirmesinin mümkün olacağını belirten öğretmenler aile katılımı ve iş birliği, yetersizlik derecesi, materyal desteği ve eğitim programı üzerinde durmuşlardır. Ö17 “Mümkündür, aile eğitiminin sürece dahil edilmesinin kesinlikle şart olduğunu ve ailelerinin bu konuda farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum” cevabını verirken, Ö20 “Özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim ile sosyal beceri yönünden gelişimini gözlemleyebilmek için oldukça planlı bir şekilde okul, aile, öğretmen ve öğrenci iş birliğinde özellikle aile kısmının altını çizerek mümkün olabileceğini düşünüyorum” görüşünü bildirmiştir.

Yetersizlik derecesine göre eğitim verilmesinin sosyal beceriyi geliştireceğini belirten öğretmenlerden Ö13 “Hafif düzeyde özel eğitim gerektiren öğrenciler için yeterli olabilir ancak yüksek düzeyde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için yetersizdir” derken, eğitim programının önemine vurgu yapan Ö16 “Eğitim programının uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan handikap ve yetersizliklerinin detaylı bir şekilde düşünülüp iyileştirilmesi geliştirilmesi şartıyla sosyal becerilerin geliştirilmesi mümkündür” ifadesini kullanmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamalarının sosyal beceriyi geliştirmesinin kısmen mümkün olacağını belirten öğretmenler iletişim becerilerinin öğretilmesinin ve aile katılımının önemine vurgu yapmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarının sosyal beceriyi geliştirmesinin mümkün olmayacağını bildiren öğretmenlerden Ö3 “Özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri yönünden geliştirilmeleri mümkün olmamıştır”, Ö5 “Mümkün değildir, uzaktan eğitimle öğrenciye anında müdahale gerektiren durumlarda bir etkimiz olmuyor”, Ö14 “Uzaktan eğitim çocukların sosyal becerilerini uygulamada geliştirmeye sadece hikâye anlatımı ve görsellerle akademik ders olarak işlenebilir”, Ö15 “Özel eğitim

öğrencilerinin uzaktan eğitim ile sosyal beceri yönünden gelişmelerin zor olduğunu, yüz yüze olarak yapılan eğitimlerin sosyal beceri yönünden daha yararlı olduğunu düşünmekteyim” ifadelerini kullanmışlardır.

COVID-19 Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Yapılan Uzaktan Eğitim Uygulamalarının, Öğrencilerin Sosyal Beceri Gelişimine Katkısına İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “COVID-19 sürecinde özel eğitim öğrencilerine yönelik yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının, öğrencilerin sosyal beceri gelişimine olumlu katkıları oldu mu? Varsa bu katkılar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. COVID-19 Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Yapılan Uzaktan Eğitim Uygulamalarının, Öğrencilerin Sosyal Beceri Gelişimine Katkısına İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
	Katkısı oldu	Ö1, Ö11
Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Sosyal Beceri Gelişimine Katkısı	İletişim	Ö4, Ö6, Ö13, Ö19
	Teknolojinin Kullanımı	Ö16
	Kısmen Katkısı Oldu	Ö2, Ö7, Ö8, Ö18
	Katkısı Olmadı	Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20

Tablo 5’te uzaktan eğitim uygulamalarının sosyal beceri gelişimine katkısı incelenmiştir. Bu kategori “Katkısı oldu, kısmen katkısı oldu ve katkısı olmadı” şeklinde 3 alt temada incelenmiştir. Uzaktan eğitim uygulamaları sosyal beceri gelişimine katkısı olduğunu belirtenlerden Ö4 “Sadece söz alma sosyal becerisinde etkisi olmuştur”, Ö6 ise “İletişim” cevabını vermiştir. Teknoloji kullanımı açısından uzaktan eğitimin katkısı olduğunu belirten Ö16 “Teknolojiyi kullanarak online eğitime katılabilen öğrenci “yapabiliyorum”, “teknolojiyi kullanabiliyorum”, “bende buradayım gibi olumlu benlik algıları geliştirebilmişlerdir” görüşünü bildirmiştir. Uzaktan eğitim uygulamaları sosyal beceri gelişimine kısmen katkısı olduğunu belirten Ö18 “En azından öğrendikleri becerileri unutmamak adına katkısı oldu. Eğitim sürekli, uzaktan eğitim olması hiç eğitim olmamasından iyidir” ifadesini kullanırken, verilen cevapların daha çok “Katkısı olmadı” yönünde olduğu belirlenmiştir.

COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Beceri Gelişimine Yönelik Yapılan Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Görülen Eksikliklere İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “COVID-19 sürecinde öğrencilerin sosyal beceri gelişimine yönelik yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında ne gibi eksiklikler gördünüz?” sorusu yöneltilmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Beceri Gelişimine Yönelik Yapılan Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Eksiklikleri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Sosyal Beceri Gelişimine Yönelik Yapılan Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Eksiklikleri	Teknolojik Eksiklikler	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20
	Aile ile İletişim ve Aile Katılımı	Ö2, Ö4, Ö8, Ö13
	Uygulamanın Yapılamaması	Ö9, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19
	Yetersizlik Düzeyi	Ö7
	Kontrol	Ö10

Tablo 6’da temalara yönelik sıklık değerleri incelendiğinde 5 alt temadan oluşan bu kategoride en çok teknolojik eksiklikler üzerinde durulurken, internet imkânı, tablet, bilgisayar gibi uzaktan eğitime katılımı sağlayacak araç-gereç eksikliğinden bahsedilmiştir. Bu noktada Ö3 görüşünü “*İnternet bağlantı hızı ve altyapı eksikliği, bilgisayar ve tablet eksikliği, teknoloji kullanımı yetersizliği*” ifadeleriyle getirmiştir.

Aile ile iletişim kurmada yetersizlik olduğu ve ailenin uzaktan eğitim sürecine dahil edilememesinin uzaktan eğitimdeki en büyük eksikliklerden olduğu dile getirilirken Ö2 “*Belirlenen ders zamanlarında, aileye derslerin önemi hakkında yeterli bilginin verilmemesi en büyük eksikliklerdendir*”, Ö8 “*Sosyal beceri kazandırmak için yapılacak olan etkinliklerde, kesinlikle aile katılımı da sağlanmalı. Özellikle online dönemde, ailelerin evde öğrencilere destek olması gerekir fakat bu dönemde yapılan etkinliklerde aile katılımı ve aile bilgilendirmesine yeterince yer verilmedi bence. Bunun yanında altyapı ve donanım eksikliklerinden dolayı tüm öğrencilere ulaşamadığını düşünüyorum*” demiştir.

Öğrencilerin sosyal beceri uygulamasını yapamaması, öğrenilen becerilerin tekrar edilememesi ve öğretilen sosyal becerilerin uzaktan eğitimle öğretilme imkanının olmaması da bir diğer eksiklik olarak ifade edilmiştir. Bu konuda Ö16 “*Uygulama alanından ve pekiştirme süreçlerinden yoksun kalmıştır*”, ifadesini kullanmıştır. Bahsedilenlerin dışında öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kontrol edilmekte zorlanması ve uzaktan eğitim programlarının öğrencilerin yetersizlik düzeyine göre planlanmaması uzaktan eğitimin eksiklikleri arasında gösterilmiştir (Ö7, Ö10).

Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Öğretmenlere Düşen Görevlerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “*Sizce, özel eğitim öğrencilerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesi aşamasında; öğretmenlere düşen görevler nelerdir?*” sorusu yöneltmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Öğretmenlere Düşen Görevlerin İncelenmesi

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Öğretmenlere Düşen Görevler	Diğer Uzmanlarla İş birliği	Ö2, Ö3, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20
	Program Hazırlama ve Gelişimi İzleme	Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö19
	Öğrenci Düzeyi	Ö7, Ö16, Ö17
	Kısa Süreli ve Küçük Parçalı	Ö1, Ö4
	Aktif Olması	Ö13
	Kişisel Gelişim	Ö10
	Görsellik	Ö14

Tablo 7’de uzaktan eğitim süresince sosyal beceri gelişiminde öğretmenlere düşen görevler yer almaktadır. Bu kategoriler “*Diğer Uzmanlarla İş birliği, Program Hazırlama ve Gelişimi İzleme, Öğrenci Düzeyi, Kısa Süreli ve Küçük Parçalı, Aktif Olmak, Kişisel Gelişim ve Görsellik*” olmak üzere 7 alt temadan oluşmaktadır. Diğer uzmanlarla işbirliği gerektiğini belirten öğretmenlerden Ö3 “*Beceri ve davranış öğretiminde uzmanlararası (örn., dil konuşma terapisti ve özel eğitim uzmanı) işbirliği için etkinlik takvimi hazırlanmalıdır*” derken aile ile işbirliği yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ö11 ise “*Aileye materyal, yöntem ve teknikler konusunda ihtiyacı olan bilgi desteği sağlamak*” cevabını vermiştir.

Program Hazırlama ve Gelişimi İzleme alt temasında ise Ö9 “*Öğretmenler daha interaktif eğitim içerikleri hazırlamalıdır. Sürece velilerin de katılımını sağlanmalıdır. Verilen görev ve kazandırılması istenilen becerilere yönelik öğrencilerden dönütler istenmeli ve becerinin hangi oranda geliştirildiği takip edilmelidir. Ulaşılamayan öğrenciler tespit edilip okul idaresine bildirilerek bu öğrencilere ulaşılması konusunda, yöneticilerden destek istenmelidir*” demiştir.

Ayrıca öğrenci düzeyine göre etkinlikler düzenlenmesi gerektiği belirtilirken Ö7 “*İlgilendiği öğrencinin özelliklerini bilip ona uygun beceri geliştirici etkinlikler tasarlama öğretmene ait görevdir diye düşünüyorum*” cevabını verirken, 2 öğretmen ise kazandırılacak becerilerin küçük parçalara bölünerek öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Bunların haricinde Ö10, öğretmenlerin de uzaktan eğitim konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğini ifade etmiş; Ö13 “*Öğretmenler, online süreçte çok daha aktif olmalıdırlar. Sosyal becerilerin gelişmesi için çocuklar hem bireysel olarak online eğitim almalı hem de grupça online eğitime katılmalıdırlar*” cevabını vermiştir.

Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Okul Yöneticilerine Düşen Görevlerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “*Sizce, özel eğitim öğrencilerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesi aşamasında; okul yöneticilerine düşen görevler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Okul Yöneticilerine Düşen Görevlerin İncelenmesi

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Okul Yöneticilerine Düşen Görevler	Destek ve Planlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
	İş Birliği	Ö12, Ö18

Tablo 8’de uzaktan eğitim süresince sosyal beceri gelişiminde okul yöneticilerine düşen görevler yer almaktadır. Bu kategoriler “*Destek ve planlama ile iş birliği*” alt temalarından oluşmaktadır. Destek ve planlama alt teması için Ö3 “*Teknolojik materyal desteğine ihtiyaç duyulan bölgelere gerekli destek materyallerinin sağlanması ve özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik salgın ya da krize yönelik durumlar için stratejik planların yapılması*”, Ö4 “*Öğretmenleri uzaktan eğitim konusunda teknik anlamda ve ortamın düzenlenmesi konusunda desteklemelidir*”, Ö7 “*Gerekli alt yapı ve malzeme ihtiyaçlarını sağlayabilmek ve süreci yürütecek öğretmenlere gerekli desteği sağlayacak eğitim almalarına katkıda bulunmak*”, Ö9 “*Bu süreçte okul yöneticilerine düşen görev gerekli araç gereç ve dokümanları öğrencilere ulaştırarak okul, veli ve öğretmen koordinasyonunu sağlayarak işbirliği içinde çalışma alanı oluşturmaya çalışması gerekmektedir*”, Ö11 “*Okul yöneticileri pandemi sürecinde öğretmene yardımcı olarak aile ile iletişim sıkıntısı olması halinde çözüme yardımcı olabilir*”, Ö13 “*Okul yöneticileri özel eğitim öğrencileri için özel ders saati ayarlamalı ve öğrencilerin bu derslere katılımını sağlamalıdır*”, Ö15 “*Okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin sosyal beceri konusunda gelişmeleri için hizmet içi eğitimlerden yararlanmasını sağlamalıdır*” ifadesini kullanmıştır. İş birliği alt temasında ise Ö18 “*Ailelerin ve çocukların düzenli katılımını teşvik etmek, çocukların uzaktan eğitime katılmalarındaki eksikliklerin giderilmesini sağlamak*” konusunda görüş bildirerek, okul yönetiminin aileyle iş birliği yaparak öğrencilerin derslere katılımının teşvik edilmesi üzerinde durulmuştur.

Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Velilere Düşen Görevlerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Görüşme formunda öğretmenlere “*Sizce, özel eğitim öğrencilerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesi aşamasında; öğrenci velilerine ne gibi görevler düşmektedir?*” sorusu yöneltilmiş alınan cevapların tematik sıklık değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Velilere Düşen Görevlerin İncelenmesi

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Uzaktan Eğitim Süresince Sosyal Beceri Gelişiminde Velilere Düşen Görevler	Öğrenciye Destek	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
	Öğretmenle İletişim ve İşbirliği	Ö1, Ö9

Tablo 9’da uzaktan eğitim süresince sosyal beceri gelişiminde öğrenci velilerine düşen görevler yer almaktadır. Bu kategori öğrenciye destek ve öğretmen ilişkisi alt temalarından oluşmaktadır. Öğrenciye destek alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde Ö2 “*Veliler öncelikle kendilerini eğitime hazırlamalı daha sonra da öğrenciyi eğitim için hazırlamalıdır. Öğrencinin öğrenmesi gereken on koşul beceri varsa öğretimden önce gerekli öğretim çalışması yapılmalıdır. Öğrencinin uzaktan eğitimde kazanması ve uygulaması gereken becerileri öğretmenlerin kılavuzluğunda sosyal beceri öğretiminden önce öğrenciye kazandırmalıdır. Yapılan haftalık plana sadık kalarak öğrenci ile hazır olmalıdır*” derken, Ö3 “*Aileler kendi aralarında paylaşım yapabilecekleri sosyal ağ destek toplulukları oluşturmalıdır, salgın sonrasında da hazırlıklı olmak amacıyla çocukları ile ev rutini ve nitelikli vakit geçirmeye yönelik etkinlik havuzu oluşturmalıdır. Ayrıca aileler çocuklarının akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyici eğitim seminerlerine katılmalıdırlar*” görüşünü sunmuştur.

Ö8 “*Öğrenci velileri mümkün olduğunca öğrencilere süreç içerisinde destek olmalıdır. Öğrencilerin tek başına üstesinden gelmekte zorlandıkları bu süreçte, veliler birer öğretmen olmalıdır. Aksaklıkların olması halinde, öğretmenlerden yardım istemeli, gerekli noktalarda öğretmenlere geri dönütler vermelidirler*”, Ö13 ise “*Veliler, bu süreçte çocuklarıyla daha çok ilgilenmeli, ders başlama saatlerinde çocukları hazır hale getirmeli, derslerde yapılan etkinlikleri çocukla sürekli tekrarlamalıdır*” ifadelerine yer vermiştir. Öğretmenle iletişim ve işbirliği alt temasında ise Ö9 “*Velilerin öğretmenlerle işbirliği içerisinde olarak öğretmen tarafından yapılan yönlendirmeler doğrultusunda öğretmenle işbirliği içerisinde çalışma sürecini yürütmesi gerekmektedir*” derken, öğretmenlerle ailelerin olumlu ilişki geliştirerek sosyal beceri eğitimlerine destek olunması gerektiği belirtilmiştir.

Tartışma

Yapılan araştırma COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerine etkisinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada ilk olarak “*COVID-19 sürecinde, KKTC MEB tarafından ilköğretim düzeyindeki özel eğitim öğrencileri için yapılan uygulamaların öğrencilerin sosyal beceri gelişimi için yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusu incelenmiştir. Bu kapsamda verilen yanıtlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğu KKTC MEB’in özel eğitim öğrencilerine uyguladığı programın sosyal beceriyi geliştirmede kısmen yeterli, özel eğitim öğretmenlerinin bir kısmı ise uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Pandemi döneminde özel eğitim gerektiren öğrenciler dahil tüm öğrenciler için yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu durum uzaktan eğitimde uygulanan programların etkinliklerinin niteliğinin sorgulanmasına neden olmuştur. Nitekim Kot ve arkadaşları (2015) uzaktan eğitimde daha fazla tekrara ihtiyaç duyan özel eğitim gerektiren öğrencilerin bilgi ve becerileri daha fazla unuttuğunu bildirmiştir. Lee (2020) ise benzer şekilde eğitimi kesintiye uğrayan özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerinde gerilemelerin olduğunu bildirmiştir. Özel eğitimde, erken yaşta eğitim başlanarak, sürekli biçimde eğitim ortamında bilgi ve becerilerin artırılması hedeflenmekte ve bu süreçte sosyalleşme çabaları desteklenmektedir (Kılıç, 2016). Özel eğitimin önemli amaçlarından birisi de

sosyal gelişimlerin desteklenmesi ve sosyal becerilerin artırılmasıdır. Özellikle zihinsel yetersizliği olan çocukların kendileri gibi özel eğitim gerektiren akranlarıyla eğitim aldığı sosyal becerilerinin çok az geliştiği görülmektedir. Bu noktada sosyal beceri eğitiminde sıklıkla kullanılan ve önemli bir teknik olan model alma yoluyla sağlıklı gelişim gösteren kişiler tarafından becerilerin öğretilmesi ön plana çıkmaktadır (Karadağ, 2008). Ayrıca otizm tanılı çocukların sosyal becerilerinin gelişimi için de oyun temelli uygulamaların etkili olduğu belirtilmiştir (Tahiroğlu, 2021). Uzaktan eğitimde bu durum çok mümkün olamamıştır. Elçi ve Nuri'nin (2022) çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin yüz yüze uyguladığı öğrenme stratejilerinin etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Burgess ve Sievertsen (2020) ise eğitimde kesinti olmasının, akademik başarı üzerinde yüzde altı oranında düşüklüğe yol açtığını bildirmiş, öğrencilerin bilgi ve becerileri unutma ya da azalma noktasında bir risk faktörü olduğunu dile getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ise grupla eğitimin yapılamaması, öğretmenlerin bu sürece hazırlıksız yakalanmaları ve model alma yönteminin kullanılmamasından kaynaklı olarak uzaktan eğitim programlarının sosyal beceri gelişiminde etkili olmadığı, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de bu noktada uzaktan eğitimin etkili olmadığı yönünde görüş bildirdiği söylenebilir.

Bu araştırmada ikinci olarak *“Özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri yönünden geliştirilmeleri mümkün müdür? Bu konu hakkında düşünceleriniz nelerdir?”* sorusu incelenmiştir. Öğretmenlerin soruya verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri yönünden geliştirilmelerinin mümkün olmadığını; öğretmenlerin bir kısmı aile katılımı ve iletişimin ön plana çıkmasıyla kısmen mümkün olacağını; öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise mümkün olabileceğini bildirmiştir. Öğretmenler, ailenin eğitime katılımının ve aileyle iş birliğinin çok önemli olduğunu ayrıca çocukların engel düzeyine göre hazırlanmış iyi bir eğitim programıyla uzaktan eğitimle sosyal becerilerin geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşü belirtmesindeki sebebin ise sınıflarında öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencileri akla getirmiştir. Yalçınkaya, Uçar ve Uçar (2013) araştırmasında eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uzaktan eğitim programıyla günlük yaşamda yer alan sosyal becerilerin öğretilmesiyle, klasik öğrenme yöntemiyle öğretilmesi arasındaki farklılığı bulmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda özür dileme, uygunsuz dokunmaktan kaçınma ve alay edilmeye başa çıkma becerilerinde klasik ve uzaktan eğitim programı arasında anlamlı fark olmadığını belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda uzaktan eğitim süreci içinde sosyal gereksinimlerinin tam karşılanmadığı, öğretmen ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerin sınırlandığı bu durumun da motivasyon eksikliğine yol açtığı bildirilmiştir (Can, 2020). Özel eğitim gerektiren çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla sosyal çevreleri daha kısıtlıdır ve aktivitelere daha az zaman ayırırlar (Law vd., 2006; Shikako-Thomas vd., 2008). Pandemi döneminde bu kısıtlılıklar daha da artmış, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ya da fizik tedavi merkezlerinde gerçekleştirilebilecek aktiviteler tamamen azalmış/durma noktasına gelmiştir. Pandemi dönemine uyum sağlama ve sosyal beceri geliştirme noktasında çeşitli sorunlarla karşılaşan özel eğitime gereksinimi olan çocuklar, destekleyici bir ortamda aktivitelere katılamamış,

öğrenme hızları yavaşlamış, durma noktasına gelmiş ve hatta gerilemesine yol açmıştır (Çalışkan, 2020; Krishnan vd., 2020). Özel eğitim gerektiren öğrenciler için teknolojik araçlardan faydalanmak ve eğitimde kullanmak, kullanım kolaylığı açısından olumlu bir durumdur ve bu öğrencilerin öğrenme zorluğunu aşmada destekleyici bir unsur olabilmektedir (Heiman ve Shemesh, 2012). Uzaktan eğitimle esnek öğrenme imkanının olması, farklı türdeki multimedya (Ses, resim, yazı vb.) öğeler içeren materyallerle kullanılması daha etkili öğrenme olanağı yaratabilmektedir (Yıldız, 2010). Pandemi sürecinde aileler özel eğitim gerektiren çocuklarını desteklemekte ciddi zorluklarla karşılaşmıştır. Öğretmenlerin çocuklara verdiği ödevleri aileler takip etmekte zorlanmış ve çocuklarını desteklemekte yetersiz kalmıştır. Ebeveynlerin sahip olduğu bilgi düzeyi, teknolojiyi kullanma becerileri ve problem davranışlarla başa çıkmada farklılıklarının olması, ailelerin bu noktalarda zorlanmasına yol açmıştır (Saavedra, 2020). Etkili kullanıldığında iyi bir öğrenme fırsatı yaratan uzaktan eğitimde aile desteği -özel gereksinimli bireyler için- çok önemlidir. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenleri, yeterli aile desteği sağlandığında ve öğretmenlerle sürekli iletişim halinde kalarak, çocuklarını desteklemekte öğretmenin vereceği görevleri yerine getirdiklerinde uzaktan eğitimin sosyal becerileri katkısının olacağını savunmuştur. Yapılan literatür taramasında da aile desteğinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Balcı, 2021; Özdoğru, 2021; Şenol ve Yaşar, 2020)

Bu çalışmada üçüncü olarak *“COVID-19 Pandemisi sürecinde özel eğitim öğrencilerine yönelik yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının, öğrencilerin sosyal beceri gelişimine olumlu katkıları oldu mu? Varsa bu katkılar nelerdir?”* sorusu incelenmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim uygulamalarının, öğrenci sosyal beceri gelişimine olumlu katkısı olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise uzaktan eğitimin katkısı olduğunu belirtirken, bu katkıların iletişim becerileri ve teknoloji kullanımında olduğu üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin bazıları ise uzaktan eğitim uygulamalarının, öğrenci sosyal beceri gelişimine kısmen katkısı olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim uygulamaları, özel eğitim gerektiren birey için birçok avantaja sahiptir. Bu konuda Graham ve Harris (2013) çalışmasında uzaktan eğitim programının destek olarak kullanılmasının, özel eğitim gerektiren öğrencilerin öğrenme programında yer alan becerileri öğrenmesinde olumlu etkisi bulunduğunu belirtmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Muilenburg ve Berge, 2005; Topaloğlu, 2008). COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinde azalmaya neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerinde gerileme olduğu, öğrenilen becerilerin kalıcı olmadığı bildirilmiştir (Başaran vd., 2020). Bayhan (2018) çalışmasında özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin becerilerinin destekleneceği bir ortam ve aktiviteye katılımı sağlanma ihtimali olmadığında, beceri gelişim hızlarının gerileyeceğini bildirmiştir. Ogelman ve arkadaşları (2022) COVID-19 pandemi döneminde sosyal mesafe, maske ve uzaktan eğitim gibi önlemlerin, öğretmenlerin öğrencilerini gözlemlemesini kısıtladığını bu durumun sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesini zorlaştırdığını ve öğretilen becerilerin kalıcılığının azaldığını bildirmiştir. Özel eğitim gerektiren çocukların bire bir eğitim almasının, sosyal becerilerin gelişiminde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Noz, 2018). Uzaktan eğitimin

sosyal becerileri kazandırmasında zorluk yaşadığı belirtilmiş olup, okul yöneticilerin büyük çoğunluğu sosyal beceri geliştirmede uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını belirtmiş, bir kısmı ise bu durumu kısmi başarılı olarak nitelendirmiştir (Demir ve Polat, 2021). Elde edilen bilgiler ışığında bu araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin deneyimleri sonucunda, COVID-19 pandemisi sürecinde özel eğitim öğrencilerine yönelik yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının, öğrencilerin sosyal beceri gelişimine katkısının olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada dördüncü olarak *“COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin sosyal beceri gelişimine yönelik yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında ne gibi eksiklikler gördünüz?”* sorusu incelenmiştir. Bu araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinden büyük bir çoğunluğu teknolojik eksiklikler yanıtı verdikleri daha sonra aile katılımının sağlanamaması ve öğretilen sosyal becerilerin uzaktan eğitimde uygulama yapma imkânı sunmaması cevaplarının verdiği görülmektedir. Uzaktan eğitimin sağlıklı biçimde yerine getirilebilmesi için ilk olarak uygun bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik aletlere, uygun bir internet bağlantısına ihtiyaç duyulmaktadır. Ailelerde sosyoekonomik düzeyde farklılıkların olması eşit düzeyde teknolojik aracın teminini sağlamasını engelleyebilmektedir. Yeterli internet hızının olmaması ya da internet erişiminde kopmaların olması uzaktan eğitim sürecini ciddi anlamda sekteye uğratan önemli değişkenlerdir (Burgess ve Sievertsen, 2020).

Her ne kadar TRT gerekli dijital teknoloji ve altyapıya sahip olmayanlar için ders yayını yapsa da (Özer vd., 2020), öğretmenin verdiği bildiri ve yönergelerin olmamasının istenilen düzeyde sosyal beceri gelişimini desteklenmesini engellediği söylenebilir. Pandemi döneminde öğretmenlerin verdiği ödevleri takip etmekte zorlanan aileler, çocuklarını desteklemekte yetersiz kalırken, ebeveynlerin teknolojiyi kullanma becerilerinde farklılıklarının olması, ailelerin bu noktalarda zorlanmasına yol açmıştır (Saavedra, 2020). Ayrıca ailelerin yeterli dijital okuryazarlık becerisine sahip olamamaları, uzaktan eğitim sürecini başlatma ve sürdürme aşamasında zorluk yaşamaları da uzaktan eğitimin etkinliğini azaltmıştır (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Bu noktada ailelerin yeterli internet altyapısı ve teknolojik araca sahip olamamasının yanı sıra teknolojik araçları kullanabilme becerilerinin eksik olması, özel gereksinimli çocukların sosyal beceri gelişimini engellediği ve uzaktan eğitimin en önemli eksiklerinden olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitimde bir diğer önemli eksik ise aile katılımının düşük düzeyde olmasıdır. Uygulamalı derslerde ve sosyal becerileri kapsayan etkinlik gerektiren derslerde öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarına destek olmasını istemiştir. Ebeveynlerin yeterli desteği sağlayamadığı durumlarda öğrenilen bilgi ve becerilerde kayıplar gözlenmiştir (Burgess ve Sievertsen, 2020). Ailelerin verilen sorumluluğu yerine getirmede zorlanması ve öğretmenle yeteri kadar işbirliği yapılamaması uzaktan eğitimin niteliğini olumsuz etkilemiştir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Yapılan bir diğer araştırmada pandemi döneminde uzaktan eğitimde velilerin sorumluluklarının arttığı belirlenmiştir (Turan ve Akkaynak, 2021). Veli desteğine sağlıklı gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla ihtiyaç duyan özel eğitim gerektiren çocukların yeterli aile desteğini alamamalarının, sosyal beceri gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin kalıcı olmamasına yol açabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada beşinci olarak *“Sizce, özel eğitim öğrencilerinin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesi aşamasında; öğretmenlere düşen görevler nelerdir?”* sorusu incelenmiştir. Yanıtlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu aile ile işbirliği kurmanın ve ailenin bilgilendirilmesinin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere düşen görevlerden olduğunu belirtirken öğretmenlerin bir kısmı ise program hazırlama ve gelişimi izlemenin öneminden bahsetmiştir. Öğrenci düzeyi dikkate alınarak uzaktan eğitim sürecinin yönlendirmenin, kısa süreli ve küçük parçalı bilgi ve becerinin öğretilmesinden, öğretmenlerin daha aktif olmasından, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini desteklemesi gerektiğinden ve görselliğe daha fazla önem vermekten bahsedilmiştir. COVID-19 pandemisi sürecinde ortaya çıkan ve zorunlu olan uzaktan eğitim süreci öğrencilerle birlikte aileleri de ciddi anlamda zorlamıştır. Bu zorluk ailelerin sorumluluğunun artmasına yol açarken, öğretmen-aile işbirliğini zorunlu kılmıştır (Balci, 2021). Öğretmenlerle ailelerin işbirliği içerisinde hareket etmesi, öğrencilerin istenilen becerileri kazanmasına katkı sağlamıştır (Turan ve Akkaynak, 2021). Öğretmenlerin ailelerle yeterli düzeyde işbirliği yapamaması ise uzaktan eğitimin niteliğini olumsuz etkilemiştir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Parmigiani ve arkadaşları (2020) gerçekleştirdiği araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve aile arasında nitelikli işbirliğinin kurulmasının önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Literatürle uyumlu şekilde araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri de uzaktan eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan aile işbirliğinin ve aileye uzaktan eğitim süreci hakkında bilgi vermenin en önemli görevlerden olduğunu düşündürmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde bir diğer önemli husus ise öğretmenlerin plan ve program dahilinde hareket etmesidir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde BEP dahilinde eğitim almıştır. Fakat kaynaştırma öğrencilerinin birebir eğitim alması bu noktada oldukça önemliyken, çeşitli sebeplerden dolayı birebir eğitim alamayan öğrencilerin gerekli becerileri kazanması zorlaşmıştır. Ayrıca uzaktan eğitime tüm dünyanın olduğu gibi ülkemizin de hazırlıksız yakalanması bu noktada gerekli plan ve programın uzaktan eğitim sürecine adapte edilmesini zorlaştırmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin gerekli plan ve program hazırlaması önemli görülmüştür. Bunların dışında öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyecek eğitimlere katılması ve bu konularda kendilerini geliştirmeleri önemli görülmüştür.

Bu araştırmada altıncı olarak *“Sizce, özel eğitim öğrencilerinin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesi aşamasında; okul yöneticilerine düşen görevler nelerdir?”* sorusu incelenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu geniş bir kapsamdan okul yöneticilerinin destek ve planlama konusunda öğretmenler ile ailelere yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre ihtiyaç duyulan materyal desteğini sağlama, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknik destek sağlama, öğretmen ve velilerle işbirliği ile iletişim içerisinde olma, uzaktan eğitim sürecini planlama, öğretmenlerin sosyal beceri konusunda gelişimini sağlayacak eğitimleri planlama konuları okul yöneticilerinin üzerine düşen görevleri arasında olduğu ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim etkili kullanıldığında zamandan ve mekândan tasarruf edilmesini sağlayarak her fırsatta öğrencilerin gelişimini desteklerken, plansız ve programsız gerçekleştirilen

eğitimlerin çeşitli dezavantajları ortaya çıkmaktadır. Bunlar öğrencilerin motivasyonlarının düşmesi, derse düzenli katılımın olmaması, teknik sorunlar, öğrenci-öğretmen-aile iletişiminin sağlanamamasıdır (DePaepe, Zhu ve DePryck, 2018; Koç, 2020; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020).

Harris ve Jones (2020), pandemi sürecinde okul yöneticilerine yol gösteren bir rehberin ya da örneğin bulunmadığını belirterek, yöneticilerin bu süreçte oldukça zorlandıklarını dile getirmiştir. COVID-19 pandemisi sürecinde okul yöneticiliğini inceleyen Kara ve Bozkurt (2022) bu süreçte okul yöneticilerinin öğrencilerin sosyalleşmesinin önemini daha iyi kavradığını, aile ile işbirliği ve iletişimin önemli olduğunu, uzaktan eğitimde alternatif plan ve uygulamaların tasarlanması gerektiğini ve uzaktan eğitimin iyi bir tamamlayıcı eğitim modeli olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Bu araştırmalar doğrultusunda okul yöneticilerin üzerine düşen görevleri olumsuz tecrübelerle dayanarak artık daha iyi kavradığı ve ülkemizde birçok okul yöneticisinin aynı sorunlardan bahsettiği belirlenmiştir. Bahsedilen sorunlar karşısında ilerleyen süreçlerde yeniden uzaktan eğitimin zorunlu olduğu dönemlerde okul yöneticilerinin üzerine düşen görevleri yerine getirmede daha başarılı olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada yedinci olarak *“Sizce, özel eğitim öğrencilerinin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesi aşamasında; öğrenci velilerine ne gibi görevler düşmektedir?”* sorusu incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu velilere düşen görevlerde öğrenciye destek olmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu noktada velilerin öğrenciyi derse hazırlaması, ders programına uyması ve öğrencinin derse katılımını sağlama, öğrenciye destek olacak eğitimler almaları, öğretmenlerle işbirliği içerisinde olarak çocuklara verilen görevlerin yapılmasında rehberlik etmeleri önemlidir. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyalleşmeleri ailede başlarken, okulda bu süreç devam etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrencilere destek olması, sosyal becerilerin kazanılmasında oldukça önemli görülmektedir (Saavedra, 2020). Ailelerin uzaktan eğitimde çocuklarına ilgisiz davranması ve çocuklarına destek olmaması, bilgi ve becerilerin kazanılmasını zorlaştırmakta, unutmayı ise hızlandırmaktadır (Çoban ve Ateş Çobanoğlu, 2022). Özel eğitim gerektiren öğrencilerin dikkatini bilgisayar ekranlarına uzun süre verememesi, öğretmenleriyle gözle temas kurmadan eğitim faaliyetlerini sürdürmeye çalışması ve velilerin öğrenme sürecine destek olmada yeterli becerilere sahip olamaması uzaktan eğitim sürecinin yetersiz kalmasına sebep olmuştur. Özel eğitim öğretmeni, öğrenci-öğretmen ilişkisinde birincil rolde yer alırken; uzaktan eğitim sürecinde ise ikinci plana itilerek, ailenin önemi daha da artmıştır. Ailelerin verilen sorumluluğu yerine getirmede zorlanması ve öğretmenle yeteri kadar işbirliği yapılamaması uzaktan eğitimin niteliğini olumsuz etkilemiştir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Putra, Liriwati, Tahrir, Syafrudin ve Aslan (2020) araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde velilerin öğretmen rolünü üstlenmesi gerektiğini belirterek; öğrencilerin derse katılım oranının düştüğünü, öğrencilerin derslere olan ilgisinin azaldığını tespit etmiştir. Kalaç, Telli ve Erönel (2020), ailelerin desteğiyle okula gelen engelli bireyler evlerinde kendilerini daha rahat hissettiklerini bildirmiştir. Bu nedenle ailelerin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi öğrenme sürecine

katkı sağlarken, özel eğitim gerektiren çocukların sosyal beceri gelişimini desteklemesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Pandemi döneminde özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik sunulan uzaktan eğitim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak önemli sonuçlar doğurdu. Bireyselleştirilmiş eğitim materyalleri ve destekleyici teknoloji kullanımı sayesinde, öğrenciler ev ortamında öğrenmeye daha iyi adapte olabildiler. Özel eğitim teknikleri ve stratejileriyle desteklenen bu süreç, öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılamada etkili oldu. İletişim ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik aktivitelerle birlikte aile işbirliği, öğrencilerin evdeki eğitim süreçlerini desteklemede kritik bir rol oynadı. Sonuç olarak, uzaktan eğitim, özel eğitim gerektiren öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sürdürülebilir ve etkili bir şekilde sağlayamamış, aynı zamanda öğretmenlerin ve uzmanların öğrenci ilerlemesini daha yakından izlemeleri şans vermemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim gerektiren bireylerle yürütülen ve başarılı olan örnek çalışmaların yaygınlaştırılması sağlanarak, öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açısında değişiklik yaratılabilir. Uzaktan eğitime katılımı engelleyen teknolojik araç-gereçlerin temini, internetin yaygınlaştırılması ve bağlantı problemlerinin giderilmesi sağlanarak, sosyoekonomik düzeyi fark etmeksizin bütün öğrencilerin derslere katılımı sağlanabilir. Özel eğitim gerektiren öğrenci ailelerine gerekli rehberlik hizmeti verilerek, çocuklarına nasıl destek olacakları anlatılabilir. Ayrıca ailelerin üzerine düşen görevler, pandemi döneminde oluşacak korku ve kaygılarla başa çıkma gibi eğitimler verilerek öğretmenlerin sorumluluklarının paylaşılması gerçekleştirilebilir. Gerekli önlemler alınarak özel eğitim gerektiren öğrencilerin belirli saatlerde yüz yüze eğitim alması sağlanabilir. Öğretmenlere uzaktan eğitimde kullanacakları programları etkin biçimde kullanma noktasında eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin etkili ders işleyebilmesi için ses ve görüntülü içerikleri paylaşabilmesi sağlanabilir. Öğretmen, aile ve okul yöneticileri sürekli iletişim halinde olarak öğrencinin durumu hakkında bilgi alıp problem davranışlar, sosyal beceriler ve günlük rutin davranışların incelenmesi yapılarak, olumsuz durumların çözümü üzerinde okul psikolojik danışmanlarından destek alınabilir. Özel eğitim gerektiren öğrenciler kullanacağı mobil uygulama olan yaygınlaştırılarak öğrencilerin tamamına ulaşılması sağlanabilir. Okul yöneticilerin gereken plan ve program yapmasına rehberlik edecek bakanlık birimi oluşturularak, bu konuda yaşanabilecek sorunların önüne geçilebilir. Öğretim programları özel eğitim gerektiren çocukların sosyal gelişimlerini daha fazla destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır.

Sonuç

KKTC’de özel eğitim gerektiren çocukların COVID-19 pandemi sürecinde sosyal beceri düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu konuda çalışmaların geliştirilip çeşitlendirilmesi alandaki çalışmalara katkı sağlayabilir. Bu çalışma yalnızca nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Özellikle özel eğitim gerektiren çocukların aileleri ile nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılacak çalışmalarla ailelerin yaşamış oldukları olumlu ve olumsuz deneyimler kapsamı daha da artacaktır. Aynı şekilde çocuklarla doğrudan çalışarak pandemi süreci ile ilgili duygu ve davranışlarını inceleyen nitel bir araştırma yapılabilir. Özel eğitim

gerektiren çocukların ev ortamında sosyal beceri eğitim programları hazırlanıp uygulanarak etkililik ve verimlilikleri incelenebilir. Özel eğitim gerektiren çocukların sosyal becerileri doğal ortamlarında gözlemlenerek değerlendirilmeler farklı yöntemlerle çeşitlendirilmelidir.

Kaynakça

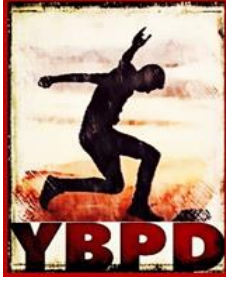
- Akçamete, G. (2009). *Özel eğitime başlangıç. Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- Balcı, A. (2021). COVID-19 pandemi döneminde engelli çocuğu bulunan çalışan ebeveynlerin yaşadığı sorunlar, sosyal hizmet ve desteğin önemi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(4), 824-831.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19 Pandemisi) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayhan, N.P. (2018). *Erken müdahale programlarında aile merkezli uygulamalar ve geçiş*. E. N. Metin (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar içinde* (s.57-90). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burgess, S., & Sievertsen, H.H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. CEPR Policy Portal. Erişim: voxeu.org/article/impact-covid-19-education.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışkan, Y. (2020). COVID-19 pandemisi ve karantina sürecinde çocuk ruh sağlığı. *Med Res Rep.*, 3(1), 149-154.
- Çoban, O., & Ateş Çobanoğlu (2022). *Acil uzaktan öğretim sürecinde teknolojik altyapı ve dezavantajlı öğrencilerin eğitim durumları*. H. Türkçapar (Ed). Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri içinde (s.11-25). Ankara: ASBÜ Yayınları.
- De Paepe, L., Zhu, C. & DePryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demir, Ü., ve Polat, R. (2021). *Ortaokul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecini analizleri*. M.H. Tümçakar (Ed.), *Uzaktan Eğitimde Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s.270-279). Ankara: ASBÜ Yayınları.
- Elçi, D., & Nuri, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin Covid-19 sürecinde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik yaşadıkları problemler (KKTC örneği). *International Journal of Su-Ay Development Association*, 1(2), 70-95.

- Emin, M.B. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268, 1-4.
- Erdem, R., Ünay, E., ve Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 Pandemisi sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitime yönelik ebeveynlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 465-479.
- Giannini, S. & Albrechtsen, A.B. (2020). *Covid-19 school closures around the world will hit girls hardest*. Erişim: [plan-international.org/blog/2020/03/ COVID-19 PANDEMİSİ-school-closures-hit-girls-hardest](http://plan-international.org/blog/2020/03/COVID-19-PANDEMISI-school-closures-hit-girls-hardest).
- Graham, S., & Harris, K.R. (2013). Common core state standards, writing, and students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 28(1), 28-37.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19-School leadership in disruptive times. *School Leadership ve Management*, 40(4), 243-247.
- Heiman, T., & Shemesh, D.O. (2012). Students with LD in higher education use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 308-318.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life - How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 102183.
- Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Fang, S.F., Jiao, F.Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266.
- Kalaç, M.Ö., Telli, G., & Erönel Y. (2020). *Covid-19 pandemisi mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlük Basımevi Müdürlüğü.
- Kara, M., & Bozkurt, B. (2022). The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 299-312.
- Karadağ, H. (2008). *Adana ilindeki eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Tekinarslan, İ.Ç. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 231-246.
- Krishnan, I.A., De Mello, G., Kok, S.A., Sabapathy, S.K., Munian, S., Ching, H.S., ... & Kanan, V.N. (2020). Challenges faced by hearing impairment students during covid-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(8), 106-116.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., & Hurley, P. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Dev Med Child Neuro*, 48(05), 337-342.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 pandemisi salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley-Sons.
- Moreno, J.M., & Gortazar, L. (2020). *Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response*. Education for Development Blog, Washington, DC: The World Bank.
- Muilenburg, L.Y., & Berge, Z.L., (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Noz, H. (2018). *Sosyal becerilerin öğretimine ve sosyal becerilerin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ogelman, H.G., Sarıkaya, H.E., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 4(8), 57-71.
- Özdoğan, M. (2021). COVID-19 sürecinde değişen veli rolleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 35-50.
- Özer, M., Eren, S., Çelik, Z., & Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246.
- Papagiannidis, S., Harris, J., & Morton, D. (2020). WHO led the digital transformation of your company? A reflection of IT related challenges during the pandemic. *International Journal of Information Management*, 55, 102166.

- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education, 30*(1), 111-124.
- Putra, P., Liriwati, F.Y., Tahrim, T., Syafrudin, S., & Aslan, A. (2020). The students learning from home experience during covid-19 school closures policy in indonesia. *Jurnal Iqra, 5*(2), 30-42.
- Saavedra, J. (2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank Blogs, 23. blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic.
- Sharma, N. (2020). *Torn safety nets: How COVID-19 has exposed huge inequalities in global education*. World Economic Forum. Erişim: [weforum.org/agenda/2020/06/torn-safety-nets-shocks-to-schooling-in-developing-countries-during-coronavirus-crisis](https://www.weforum.org/agenda/2020/06/torn-safety-nets-shocks-to-schooling-in-developing-countries-during-coronavirus-crisis).
- Shikako-Thomas, K., Majnemer, A., Law, M., & Lach, L. (2008). Determinants of participation in leisure activities in children and youth with cerebral palsy: Systematic review. *Phys Occup Ther Pediatr, 28*(2), 155-169.
- Şenol, F.B., & Yaşar, M.C. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 439-458.
- Tahiroğlu, D. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sembolik oyun. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 38*(2), 97-114.
- Topaloğlu, M. (2008). Zihinsel engelli çocukların uzaktan eğitimi ve web tabanlı bir yazılım sisteminin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, H., & Akkaynak, M. (2021). Covid-19 pandemisinde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerde sağlık anksiyetesinin tükenmişlik üzerindeki etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 8*(2), 577-588.
- Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19 Pandemic*. Washington: The Brookings Institution.
- Xie, Z., & Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the Covid-19 Pandemic epidemic: A case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang province, China. *Best Evid Chin Edu, 4*(2), 535-541.
- Yalçınkaya, Ö., Uçar, Ö., & Uçar, E. (2013). *Web destekli uzaktan eğitim sistemi ile eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara sosyal beceri öğretimi*. Antalya, İnternet Teknolojileri Derneği.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Vural, R.A. (2020). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. Türk Tabipleri Birliği Covid-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu, 556-565.

Yıldız, S. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla özürllüer için geleceğe bir kapı açmak. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 612-620.



ORMAN OKULU EĞİTİM MODELİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN BECERİ VE DAVRANIŞ GELİŞİMİNLERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ: SAMSUN CANIK NAMIYE-MÜMİN EROL ORMAN OKULU ÖRNEĞİ*

Fatma KÖSEOĞLU¹, Yaşar BARUT²

ÖZ

Bu araştırmada, Orman Okulu Eğitim Modelinin okul öncesi dönemdeki çocukların beceri ve davranış gelişimlerinde etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yönetiminin bir çeşidi olan durum çalışması modelindedir. Bu doğrultuda eğitimci, öğrenci ve veli olmak üzere üç boyutta inceleme gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Canik Belediye Evleri Anaokulu'na devam eden 5-6 yaş grubu öğrenci (n=3) ve öğrenci velileri (n=5) ile Canik Namiye-Mümin Erol Orman Okulu'nda görev yapan eğitimciler (n=4) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları ve Öğrenci Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri Nvivo programına aktarılarak içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler sonucu kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi önceden oluşturulan uygun temalara atanmıştır. Kodlama sürecinde aynı işaretlemeler görüş birliği farklı olan işaretlemeler ise görüş ayrılığı olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplaması "Görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı x 100" formülüyle hesaplanmıştır. Çalışmada güvenirlik oranının %91 olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulguları neticesinde orman okulu eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarının belirtilen beceri ve davranışlarına olumlu katkı sağladığı doğrultusunda görüş birliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Orman Okulu, Alternatif Eğitim, Sınıf Dışı Uygulamalar

INVESTIGATION OF OPINIONS ON THE EFFECT OF THE FOREST SCHOOL EDUCATION MODEL ON THE SKILLS AND BEHAVIOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN: THE CASE OF SAMSUN CANIK NAMIYE-MUMIN EROL FOREST SCHOOL

ABSTRACT

In this research, it was aimed to examine the views of the Forest School Education Model on the behavior and skill development of preschool children. The study is in the case study model, which is a type of qualitative research management. In this regard, an examination was carried out in three dimensions: educator, student and parent. The study group consists of 5-6 year old students (n=3) attending Canik Belediye Evleri Kindergarten, their parents (n=5) and educators working at Canik Namiye-Mümin Erol Forest School (n=4). Semi-Structured Interview Forms and Student Observation Forms were used as data collection tools. The research data were transferred to the Nvivo program and analyzed using the content analysis method. As a result of the analyzed data, a code list was created. The code list is assigned to the appropriate previously created themes. During the coding process, same markings were determined as consensus and different markings were determined as disagreement. Reliability was calculated with the formula "Consensus/consensus + disagreement x 100". The reliability rate in the study was determined to be 91%. As a result of the study findings, it was concluded that there is a consensus that forest school education practices contribute positively to the specified skills and behaviors of preschool children.

Key Words

Forest School, Alternative Education, Out-of-Class Practices

*Bu makale, Cukurova 9th International Scientific Researches Conference (October 9-11, 2022 Adana, Turkey)'de sözel olarak sunulmuştur.

¹Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-Mail: ftm87.koseoglu@gmail.com, ORCID:0000-0002-8371-0846

²Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, E-mail: ybarut@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1602-2477

Alıntılama: Köseoğlu, F., Barut, Y. (2023). Orman Okulu Eğitim Modelinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi: Samsun Canik Namiye-Mümin Erol Orman Okulu örneği. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(14), 141-160.

Giriş

Sınıf dışı eğitim felsefesi Rousseau, Comenius ve Pestalozzi gibi erken çocukluk dönemi felsefecilerinin yaklaşımına dayanmaktadır. Bu felsefeciler özellikle erken çocukluk döneminde somut deneyimlerin önemine vurgu yapmışlardır (Koyuncu, 2019). 18. Yüzyılda Rousseau'nun Comenius'tan etkilenerek oluşturduğu "Doğacı Eğitim Yaklaşımı" birçok eğitimci ve teorisyenin eğitimdeki geleneksel görüşlerini değiştirerek, çocuğun ihtiyacına ve çocuk gelişimine uygun, eşit imkân sağlayan eğitim teorilerinin ortaya çıkmasında temel dayanak olmuştur (Topçuoğlu, 2019). Alternatif eğitim yaklaşımlarından doğayı temel alan yaklaşımlar; J.J. Rousseau'nun Doğacı Eğitim Yaklaşımı, Reggio Emilia, Montessori Yöntemi, Waldorf pedagojisi ve Orman okulları yaklaşımıdır.

Orman Okulu Yaklaşımı

Okul öncesi eğitim yaşamın olduğu kadar eğitimin de temelini oluşturmaktadır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Bu dönem çocukların hızla büyüdüğü ve geliştiği bir dönem olmakla beraber gelişim alanlarının da yeterli düzeye hızla geldiği bir süreçtir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilkokula başlayacağı zamana kadar olan yılları kapsayan ve çocukların hayatı boyunca önemli etkisi olacak olan bedensel, sosyal, duygusal, motor, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük bir kısmının tamamlanarak kişiliğinin temelini atıldığı, ailede ve eğitim kurumlarında verilen bir eğitim sürecidir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2002). Bloom tarafından yapılan bir araştırma sonucunda yaşamın ilk 4 yılında zihinsel gelişimin %50'sinin, geriye kalan gelişimlerinin %30'unun 4-8 yaşları aralığında, %20'sinin ise 8-17 yaşları arasında tamamlandığından bahsedilmektedir. Bu sebepten ötürü erken çocukluk dönemi olarak da nitelendirilen okul öncesi dönemde alınan eğitim büyük önem taşımaktadır (Ekici, 2014; Pehlivan, 2006; Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocuklar hayatlarının çok erken dönemlerinden itibaren merak ve keşfetme duygusu ile yaşayarak sonrasında dil gelişimleri ile paralel olarak sorular sorarlar ve her şeyi kendileri yapmak isterler. Erken çocukluk döneminde hazırlanan programlar çocukların bu istekleri doğrultusunda hazırlanarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve zengin içerikli bir çevre oluşturmayı hedefler (Harris, 2018). Özellikle erken çocukluk döneminde doğa ile iç içe yapılan çalışmaların çocukların bütünsel gelişimine olumlu katkısı olduğu bilinmektedir (Tonge, Jones ve Okely, 2019). Doğa temelli bir eğitim yaklaşımı olduğu da bilinen orman okulu yaklaşımı uzun zamandır araştırmacıların ilgi alanında yerini almakta ve eğitimde alternatif yaklaşım olarak uygulanmaktadır.

Orman okulu ağaçlık bir alanda veya ormanda, orman eğitimi almış eğitimciler tarafından uygulanan, uygulamalı öğrenme deneyimlerine sahip, öğrencinin merak, motivasyon ve keşif yönleri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına hitap eden, ilham verici bir süreçtir. Orman okulu kavramı ilk olarak ABD'nin Wisconsin (1848) eyaletinde ortaya çıkmış, Wisconsin University of Madison WI'da orman okulu kuramı geliştirilerek, Laona, Wabeno ve Crandon eyaletlerinde ilk orman okulları açılmıştır (Topçuoğlu, 2019).

Orman okulları dünya genelinde sayıca artmakta olup, bazı orman okulları yerel yönetimlerce desteklenirken, bazıları ise orman eğitimi girişimcileri tarafından

desteklenmektedir. Orman okullarındaki asıl ana fikir; deneyimler aracılığıyla esnek öğrenmeye olanak oluşturmak ve çocukların öğrenmeyi kapalı ortamlardan çok, dışarıda gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Koyuncu, 2019).

Orman Okulu İlkeleri

Doğayı temeline alan eğitimlerin birçok türü mevcuttur ve her biri büyük bir değere sahiptir ancak orman okulu etkisi ve ulaşımı açısından farklılık göstermektedir. (Orman Okulları Uygulama Merkezi). Bu bağlamda Kinght (2009), orman okulu ile ilgili bir dizi ilkeler önermektedir (Close, 2012). Bunlar: Orman okulları tek seferlik bir ziyaret değildir, ormanlık alan veya doğal ortamda sık ve düzenli uygulamaların uzun vadeli olduğu bir süreçtir. Orman okulları çocukların doğayla ilişkinin geliştirmesi amacıyla özel bir ortamda olmalı, geleneksel öğrenme ortamından farklı orman ve ağaçlık bir alan olmalı. Orman alanı ve uygulamalar; güvenli hale getirilerek, risk almayı kolaylaştırmalı. Orman okulları güven merkezlidir. Kurallara uyulması açısından çocuklar ve eğitimciler arasındaki iletişim çok önemlidir. Edinilen deneyimlerin olumlu olması için çocukların eğitmen ve yetişkinlere güvenmeleri hayati önem taşır. Öğrenme oyun temellidir ve çocuk orman etkinliklerinin merkezindedir. Orman okulu uygulamaları, orman okulu yeterliliğine sahip, orman okulu lideri tarafından yürütülür. Orman okulu çalışmalarında yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen doğal materyaller kullanılır. Orman okullarında ortaya çıkan ürün kadar, süreç ve edinilen deneyim de önemlidir.

Orman Okulunun Sağladığı Faydalar

Murray ve O'brian (2005) yaptıkları çalışmaları neticesinde orman okulunun faydalarını ise şu şekilde ifade etmektedirler:

Güven: Özgür bir alanda bağımsız davranma, özgüven ve kendine inanma gelişimini desteklediği görülmüştür.

Sosyal beceriler: Akranlar ve yetişkinlerle işbirliği içerisinde olmak sosyal becerilerin gelişimine olanak sağlamaktadır.

Dil ve iletişim: Görsel, duygusal ve sözel dil becerileri gelişim göstermektedir.

Motivasyon ve konsantrasyon: Keşfetmeye ve öğrenmeye ilgi artmakta, faaliyet ve göreve uzun süre odaklanma yeteneği gelişmektedir.

Fiziksel becerilere etkisi: Orman okulu sahasında, açık alanda yapılan fiziksel aktiviteler ile kaba motor becerileri, kolay hareketler ve doğal malzemeler kullanılarak ince motor becerileri gelişim göstermektedir.

Çevreye saygı ve ilgi: Çevreye saygı duyulmasının yanı sıra çevreye ilgi artmaktadır. Mevsim değişikliklerinin gözlemlenmesi ve flora ve faunayı tanıyarak doğaya ve çevreye ilgi gelişmektedir.

Eğitimcilerle yeni bakış açısı sağlama: Çocukların farklı ortamlarda bireysel becerilerini gözlemleyerek eğitimciler ve yetişkinler eğitimde yeni ve farklı bakış açısı kazanmaktadır.

Orman Okulu Ötesinde Dalgalanma Etkisi: Çocuklar orman yaşantılarını evlerine, ailelerine aktararak ailelerinden onları hafta sonları ve tatillerde ormana,

açık alana götürmelerini istemeleri, ebeveynlerin ilgi ve tutumlarında da gelişim meydana gelmesini sağlamıştır.

Türkiye’de Orman Okulu Modeli ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Yüksek Öğretim Kurulu Tez merkezi “orman okulu” anahtar kelimesi ile ilgili tarandığında alanla ilgili beş adet yüksek lisans tezine ulaşılmıştır.

Eroğlu (2018) tarafından İstanbul’da bir devlet okulunda nitel araştırma teknikleri kullanarak yapılan çalışmada, orman okuluna dâhil olan bireylerin deneyimlerini tespit etmek amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda veli ve eğitimci görüşmeleri yapılarak öğrenci davranışları gözlemlenerek veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin motivasyonunun, öğrencilerin ilgilerinin ve velilerin program ile ilgili görüşlerinin programın devam etmesine olanak sağladığı, on iki saatlik bir program olmasına rağmen orman okulu programının her çocuğun farklı gelişim alanlarını desteklediği sonucuna ulaşıldığı ve devlet okullarının fiziksel şartlarının dış mekânda öğrenim için düzenlenebileceği ihtimalinin olduğu sonuçlarına ulaşıldığı paylaşılmıştır.

Kanat (2020) çalışmasında, orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklara etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda eğitimci ve veli mülakatları yapılmış, öğrenci davranışları gözlemlenerek veriler elde edilmiştir. Sonuç olarak da orman okulu modelinin çocukların gelişimlerine olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Topçuoğlu (2019), İstanbul Üniversitesi eğitim ve araştırma ormanında orman okulu ve eğitim modelinin belirlenmesi isimli çalışmada hem başlığa uygun olarak eğitim modelinin belirlenmesini hem de halkın eksik kalan doğa ve çevre eğitimlerinin giderilmesi yönünde adımlar atılmasını sağlamak amaçlanmıştır. İstanbul’da okuyan ilkökul öğrencilerinin orman ile ilgili ilgi ve düşünceleri anket aracılığıyla ölçülmüş ayrıca orman okulu kurulması ve uygulama alanlarının belirlenmesi amacıyla “exper analizi metoduna” başvurulmuştur. Çocukların doğaya karşı tutum ve davranışlarında okul türü ve çevre eğitimi almaları açısından farklılık tespit edildiği sonucu paylaşılmış ve küçük yaşlardan itibaren doğaya karşı bir farkındalık oluşması için “Orman Okulu eğitim Programının” ilkökuldan itibaren eğitim müfredatlarına alınmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Dilek (2019), orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine katkısını değerlendirmiş, anasınıfına devam eden yedi çocuk örneklemeyle beş adet veri toplama aracı kullanılmış ve veriler neticesinde orman okulu uygulamalarının çocukların, dil, bilişsel, duygusal, motor, sosyal ve özbakım becerilerine bazı durumlarda olumlu etkileri olduğu, çocukların gelişimini desteklediği sonucuna ulaşıldığı paylaşılmıştır.

Paslı (2019), doğal çevre kent ve çocuk ilişkisinin yeniden kurmak İskandinav’da doğa temelli eğitim ve İsveç Orman okulu örneğiyle, doğa temelli eğitimin şehir merkezlerinde uygulanabilir olmasına yönelik mekânsal ve pedagojik yeterlilik ve özellikler sorgulanmış; açık alanda yaparak, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmenin çocukların tüm gelişim alanlarda sahip oldukları olumlu kazanımları arttırdığının görüldüğü belirtilmiştir.

Problem Durumu

Tüm küresel ve çevresel sorunların yanı sıra günümüzde şehirlerde nüfus artışı dolayısıyla kentleşme artmış; yeşil alan, güvenli doğal oyun alanları ve bu alanlara ulaşabilen çocuk sayısında azalmalar meydana gelmiştir (Sönmez, 2020: 625). R. Louv“ Doğadaki Son Çocuk (Last Child in the Woods) adlı kitabında, tıbbi bir tanım olmayan ancak çocukları ve herkesi ilgilendiren bir soruna çözüm aramak için düşünmeyi sağlayan olguya “doğa yoksunluğu sendromu” demiştir. Doğa yoksunluğu sendromu, insanların doğaya yabancılaşmasının sonuçlarını ifade etmektedir. Bu sonuçların içerisinde duyuların az kullanılması, dikkat problemleri, hem duygusal hem de fiziksel hastalıklarda artış gösterilebilir. Ayrıca yapılan uzun soluklu araştırmalar, depresyon ve diğer şehir hastalıkları, yüksek suç oranları ile park ve açık alan yokluğu yada ulaşılabilir oluşu arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Louv, 2010: 44-45). B. Çabuk “Erken Çocuk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik” adlı kitabında doğa yoksunluğundan bahsetmiş ve bu konuda yapılan araştırmaların sonucunda doğa yoksunluğu yaşayan bireylerin çeşitli sorunlarla baş etmek durumunda kaldıklarını ifade etmiştir (Çabuk, 2019: 6). Bu olumsuz durumların yaşanmaması için doğal alanlarda gerçekleştirilmesi amaçlanan eğitim uygulamalarına önem verilmeli, bu alandaki eksiklikler giderilmelidir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (United Nations Convention on Children’s Rights)’nde çocukların dinlenme, boş zaman ve oyun, eğlence hakkı güvence altına alınmış olmakla beraber; bu hakkın yaşama geçirilmesi, çocukların bir araya gelip oyunlar oynayacakları, yeni bilgiler keşfedecekleri ortamların bulunmaması ayrıca kentsel alanlarda var olan gürültü, kirlilik ve çeşitli tehlikelerin çocuklar açısından sakıncalı olması sebebiyle çocukların oyun oynayacak yerlere sahip olma hakları, birçok kentte risk altında bulunmaktadır (UNICEF, 1990: 650). Çocukların var olan bu haklarının sağlanabilmesi ve eksik yaşantılarının giderilmesi için son yıllarda artış gösteren, sınıf dışı öğrenmenin önemine vurgu yapan “Sınıf Dışarıda Günü” gibi uygulamalar gerçekleştirilmekte olsa dahi; Türkiye’de ve diğer birçok ülkedeki eğitim sistemlerinde, çocukların gün içerisinde açık havada olma zorunlulukları bulunmamaktadır (Çabuk, 2019: 7).

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de orman okulu modelinin okul öncesi dönem çocuklarının davranış ve beceri gelişimine etkisinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmaların az sayıda olması, bu alanda yeni çalışmalar yapılma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yapılan bu araştırma, orman okulu modelinin okul öncesi dönem çocuklarının davranış ve beceri gelişimine etkisini veli, eğitimci ve öğrenci olmak üzere 3 boyutta inceleme olanağı sağlaması, bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara kaynak oluşturması, alanyazını zenginleştirilmesi, Türkiye’de bu alternatif eğitim yaklaşımının tanınması ve yaygınlaşmasına katkı sağlayacak olması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan “Orman Okulu Modeli’nin okul öncesi dönemdeki çocukların beceri ve davranış gelişimindeki

etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Orman Okulu modelinin çocukların problem çözme beceri gelişimine etkileri nelerdir?
- 2.Orman Okulu modelinin çocukların yaratıcı düşünme beceri gelişimine etkileri nelerdir?
- 3.Orman Okulu modelinin çocukların olumsuz davranışları (uyumsuzluk, vurma, sınıf kurallarına uymama) üzerinde etkileri nelerdir?
- 4.Orman Okulu modelinin çocukların psiko-motor beceri gelişimine etkileri nelerdir?
- 5.Orman Okulu modelinin çocukların sosyal ve duygusal beceri gelişimine etkileri nelerdir?
- 6.Orman Okulu modelinin çocukların risk yönetim beceri gelişimine etkileri nelerdir?
- 7.Orman Okulu modelinin çocukların çevre bilincinin gelişmesinde ne tür etkileri vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yönetiminin bir çeşidi olan durum çalışması modelinden yararlanılmıştır. Durum çalışması deseninde neden ve nasıl sorularına cevap ararken durumun, gerçekleştiği bağlamda farklı veri kaynaklarına başvurmak kaçınılmazdır (Saban ve Ersoy, 2016: 55). Bu bağlamda ilgili okulda Orman Okulu Modeli'nin okul öncesi çocukların beceri ve davranış gelişimindeki etkisine ilişkin görüş tespiti yapılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya 4 eğitimci, 3 öğrenci ve 5 veli olmak üzere toplamda 12 katılımcı dahil edilmiştir. Çalışma grubu ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmadaki ölçüt orman okulu modeli uygulamalarına dâhil olunma koşuludur. Dolayısıyla bu çalışma orman okulu modelini uygulayan eğitimciler, bu eğitimden faydalanan öğrenciler ve veliler kapsamındadır.

Veri Toplama Araçları

Orman Okulu Modeli'nin okul öncesi çocukların beceri ve davranış gelişimindeki etkisine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla Barut ve Köseoğlu (2022) tarafından alanda yapılan çalışmalardan faydalanılarak yarı yapılandırılmış 2 görüşme formu ve 25 maddeyi kapsayan öğrenci davranışlarına yönelik gözlem formu oluşturulmuştur. Eğitimciler ve öğrenci velileri için hazırlanan görüşme formu 10, öğrenciler için hazırlanan görüşme formu ise 5 sorudan oluşmaktadır.

Gözlem Formu: Araştırmada kullanılan gözlem formu alan uzmanlarının görüşü alınarak, alanda yapılan çalışmalarda kullanılan formlar incelenerek ve ormanda gözlemlenebilecek çocuk davranışları doğrultusunda araştırmacılar tarafından

geliştirilmiştir. Gözlem formları öğrenci davranışlarını kapsayan 25 maddeden oluşmaktadır.

Öğrenci Görüşme Formu: Öğrenci görüşme formları çocukların orman deneyimlerini tespit etmek amacıyla alan ve alanda yapılan çalışmalar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğrenci görüşme formları 5 sorudan oluşmaktadır.

Eğitimci ve Veli Görüşme Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular kuramsal çalışmalar ve alandaki çalışmalarda kullanılan formlar ve orman okulunun amaçları dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda demografik bilgiler haricinde 10 soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesi hususunda Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı (Karar no: 2022/344) ile onay alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda Orman Okulu Modeli'nin okul öncesi çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla katılımcılar ile belirlenen gün ve saatte yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış formlar ile görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler 8-25 dakika arasında değişkenlik göstermiş olup bu süreçte eğitimcilerle yapılan görüşmeler Canik Namiye-Mümin Erol Orman Okulunda gerçekleştirilmiş ve veri kaybına sebebiyet vermemek için ses kayıtları alınmıştır. Veliler ile yapılan görüşmeler Belediye Evleri Anaokulu'nda yapılmış ancak görüşme esnasında ses kaydı alınmasına müsaade edilmemesi sebebiyle veli görüşmeleri kayıt altına alınamamıştır. Velilerle yapılan görüşme verileri araştırmacı tarafından yazılarak süreç sürdürülmüştür.

Öğrenci görüşmeleri, süre sıkıntısı olması sebebiyle ilk 2 hafta görüşme formları çocuklarla ailelere gönderilmiş, görüşmelerin yarı yapılandırılmış sorular doğrultusunda aileler tarafından yapılması talep edilmiş ve formların araştırmacıya ulaştırılması istenmiştir. Ancak 2. Hafta öğrenciler ile gönderilen formlarının araştırmacıya gönderilmemesi sonucu, öğrenci görüşmeleri diğer haftalarda araştırmacı tarafından etkinlik sonunda, orman okulu sahasında gerçekleştirilmiştir.

İlaveten veri toplama sürecinde görüşme yönteminin yanında gözlem yönteminden de yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından 5 hafta süresince haftada 1 gün, günde 2 saat toplamda 10 saat gözlem yapılmış notlar alınmıştır. Katılımcılara çalışmanın gönüllük esasına dayandığı ve bu süreçte istedikleri takdirde çalışmadan ayrılacakları bildirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada Barut ve Köseoğlu (2022) tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yüz yüze görüşmeler sağlanmış olup bu süreçte eğitimciler yapılan görüşmelerde veri kaybına sebebiyet vermemek için ses kayıtları alınmıştır. Görüşme sonrası kayıtlar ve veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya dökümü gerçekleştirilen veriler Nvivo programına aktarılarak içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler sonucu kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi önceden oluşturulan uygun temalara atanmıştır. Kod listesindeki uyuma oranını tespit etmek amacıyla üç uzmandan oluşan bir ekip oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde aynı işaretlemeler görüş birliği farklı olan

işaretlemeler ise görüş ayrılığı olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplaması “görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı x 100” formülüyle hesaplanmıştır. Çalışmada güvenirlik oranının % 91 olduğu belirlenmiştir. Bu oran istenilen kriterin %70 üstündedir (Miles and Huberman, 1994).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde verilerin analiz süreciyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Eğitimcilere ilişkin demografik bilgiler

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Branş	Mesleki Kıdem	OEM Uygulama Yılı
K1	Kadın	45	Lisans	Okul Öncesi	11	1 yıl
K2	Kadın	35	Lisans	Türkçe	14	1,5 yıl
K3	Kadın	52	Lisans	Sınıf	25	8 ay
K4	Erkek	43	Lisans	İngilizce	20	1 yıl

OEM: Orman Eğitim Modeli

Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Araştırma 3 kadın, 1 erkek olmak üzere toplam 4 eğitimci kapsamında yürütülmüştür. Katılımcıların 11 ila 25 yıl arasında mesleki kıdemlerinin olduğu, orman eğitim modelini uygulama sürelerinin en az 8 ay, en fazla 1.5 yıl arasında değişkenlik gösterdiği, öğretmenlerin Okul Öncesi, Türkçe, Sınıf ve İngilizce branşında buldukları tespit edilmiştir.

Tablo 2. Eğitimcilerin Orman Okulu Modeli'nin okul öncesi çocukların beceri ve davranış gelişimlerdeki etkisine ilişkin görüşleri

Tema	Katılımcı	Kod Çalışmaları	Kodlar	Tema	Katılımcı	Kod Çalışmaları	Kodlar
Problem Çözme	Eğitimciler	6	Güdü	Sosyal ve Duygusal Beceri Gelişimi	Eğitimciler	13	İletişim
			Risk				Fikir alışverişi
			Dikkat				İşbirliği
			Zorluk				Yardımlaşma
			Yaratıcılık				Paylaşma
			Özgüven				Ekip ruhu
Yaratıcı Düşünme	Eğitimciler	9	Sanatsal etkinlikler	Risk Yönetimi	Eğitimciler	14	Gruba katılma
			Doğal malzemeler				Toplu hareket etme
			Algı				Düşünerek hareket etme
			Okur yazarlık				Tecrübe
			Keşif				Korkularıyla yüzleşme
Gözlem	Deneme yanılma yolu						
Olumsuz Davranışı Önleme	Eğitimciler	15	Ekip ruhuyla hareket etme	Çevre Bilinci	Eğitimciler	16	Kontrol becerisi
			Doğanın rahatlatıcı yönü				Gözlemlenme
			Özgür				Çözüm üretebilme
			Sakin				Doğayı sevme
			Kurallara uyma				Bağ kurma
Lider	Yaşamın parçası olma						
Uyum	Farkındalık						
Psiko-Motor Beceri	Eğitimciler	14	Streste azalma	Eğitimciler	Eğitimciler	16	Ekolojik okuryazarlık
			Kas gelişimi				İçselleştirme
			Sürekli aktivite				Bilinçlenme
			Engelden atlama				Doğayı sevme
			Hamur yoğurma				Çevreyi koruma
			Çamura şekil verme				
			Tutma				
Kavrama							
Koordinasyon							

Tablo 2'de görüldüğü gibi eğitimcilerle elde edilen görüşmeler sonucunda 7 tema oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda elde edilen kodlar uygun temalara atanmıştır. 7 alt temanın içeriğine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur. Eğitimciler

tarafından, problem çözme temasında çocukların ormanda karşılaştıkları zorluklardan ötürü dikkat etmek zorunda kaldıklarını, çözüm ürettiklerini, çocukların birbirlerini güdelediklerini ve bu durumun çocuklar üzerinde yaratıcılık ve özgüveni geliştirdiği; yaratıcı düşünme temasında doğada çocukların algılarının daha da çok açıldığı, bu süreçte keşif ve gözlemin etkisi olduğu, çevre okuryazarlıklarının geliştiği, doğal malzemelerle sanatsal etkinlikler yaptıkları; olumsuz davranışı önleme temasında çocuğun doğada sakinleştiği, bu süreçte ekip ruhuyla hareket ettiği, uyum sağladığı, yardımlaştığı, kurallara uymayı öğrendiği, çocuktaki stresin azaldığı; psiko-motor beceri temasında ormanda sürekli aktivitede olan çocukların kaslarının geliştiği, tutma, kavrama, engelden atlama, yoğurma gibi aktiviteleri yapabildikleri ve aynı zamanda koordinasyonlarının geliştiği; sosyal beceri temasında çocukların fikir alışverişi yaptıkları, paylaşmayı ve yardımlaşmayı ve aynı zamanda toplu hareket edebilmeyi öğrendikleri, ekip ruhuyla hareket ettikleri ve sürekli iletişim halinde oldukları; risk yönetimi temasında öğretmenlerin öncelikle çocukları ormanda karşılaşılabilecekleri riskler (kaygan zemin, yokuş, böcek vb.) hakkında bilgilendirdikleri sonrasında ise çocukların deneme yanılma yoluyla tecrübe sahibi oldukları, çevreyi gözlemledikleri, kontrol becerilerinin geliştiği, düşünerek hareket ettikleri ve engellere karşı çözüm üretebildikleri; Çevre bilinci temasında ise ormanda vakit geçiren çocuğun çevreyi koruma konusunda bilinçlendiği, doğayı sevdiği, doğa ile bağ kurduğu, bu durumu içselleştirdiği ve farkındalığın arttığı şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Tablo 3. Velilere ilişkin demografik bilgiler

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Çocuk sayısı	Orman Okulunu Tercih Sebebi
K1	Kadın	33	Lisansüstü	1	Öğretmen Tavsiyesi
K2	Kadın	32	Lise	2	İnstagram
K3	Kadın	33	Lise	1	Öğretmen Tavsiyesi
K4	Kadın	39	Lisans	2	Çalıştığım Kurum
K5	Kadın	40	Lisans	2	Çalıştığım Kurum

Tablo 3'te katılımcı velilerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmada öğrenci velilerinin yaş aralığının 32 ila 40 arasında değişkenlik gösterdiği, sadece bir velinin lisansüstü diğer velilerin ise lise ve üniversite düzeyinde eğitim durumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra velilerin orman okulunu tercih etme sebepleri arasında öğretmen tarafından yönlendirilme, çalıştığı kurum vasıtasıyla haberdar olma ve sosyal medya yoluyla bilgilenme şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4. Velilerin Orman Okulu Modeli'nin okul öncesi dönemdeki çocukların beceri ve davranış gelişimindeki etkisine ilişkin görüşleri

Tema	Katılımcı	Kod Çalışmaları	Kodlar
Problem Çözme	Veliler	7	Bildiklerini pekiştirme Uygulayabilme Tanıma Atık malzemeleri değerlendirme
Yaratıcı Düşünme	Veliler	2	Gözlem Resim
Olumsuz Davranışı Önleme	Veliler	16	Aktivitelerde uyum sağlama Doğada negatif enerjiyi atma Açık havada enerji atabilme Doğadaki canlıları sevmeye Kurallara uyma
Psiko-motor beceri	Veliler	7	Denge Esneklik Kas gelişimi Tırmanma Dengede yürüme
Sosyal ve Duygusal Beceri Gelişimi	Veliler	9	Sorgulayabilme Kendini ifade edebilme Ortama ayak uydurabilme İletişim kurabilme
Risk yönetimi	Veliler	9	Zorlu şartlarda öğrenme Cesaret Korkuları yenebilme Kontrollü davranma Tecrübe
Çevre bilinci	Veliler	12	Farkındalık Geziler yoluyla gözlemlenme Duyarlık kazanma Çiçek dikme Materyalleri değerlendirme Doğayı temizleme

Tablo 4'te görüldüğü gibi velilerle elde edilen görüşmeler sonucunda 7 tema oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda elde edilen kodlar uygun temalara atanmıştır. 7 temanın içeriğine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur. Katılımcı veliler tarafından, problem çözme temasında çocukların bu süreçte bildiklerini pekiştirdikleri, uyguladıkları, sorunları tanıyarak geliştikleri ve atık malzemeleri

değerlendirdikleri; yaratıcı düşünme temasında çocukların özellikle resim yapma ve doğayı gözleme sonucunda yaratıcılık düzeylerinin geliştikleri; olumsuz davranışı önleme temasında çocukların bu süreçte doğada negatif enerjiyi atma, canlıları sevmeye, kurallara uyma ve aktivitelere uyum sağlama şeklinde olumlu davranışlar geliştirdikleri; psiko-motor beceri temasında çocuklarda kas, denge ve esneklik açısından gelişim gözlemlendiği; sosyal beceri temasında çocukların bu süreçte kendilerini ifade edebildikleri, ortama ayak uydurabildikleri, iletişim kurabildikleri; risk yönetimi temasında çocukların bu süreçte kontrollü davranmayı öğrendikleri, tecrübe kazandıkları ve zorlu şartlarda öğrenmeyi gerçekleştirdikleri; çevre bilinci temasında ise çocukların doğayı temizledikleri, geziler yoluyla farkındalıklarının ve aynı zamanda duyarlılıklarının arttığı şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin orman okulu etkinlikleri ile ilgili görüşleri

Tema	Katılımcı	Kod Çalışmaları	Kodlar	Tema	Katılımcı	Kod Çalışmaları	Kodlar
Etkinlik	Öğrenciler	27	Parkur	İlgi	Öğrenciler	8	Uğur böceği
			Kozalak arama				İpten labirent
			Oyun				Yapraklar
			Tırmanma				Yarasa oyunu
			Yürüyüş				Mantar
			Yarış				Tarlaya bakma
			Deney				Gezme
			Gölden odun alma				Tarla oyunu
			Halat üstünden yürüme				Avcı oyunu
			Böcek yuvası inceleme				Labirent etkinliği
Zorluk Çekme	Öğrenciler	13	Labirent yapma	İstenilen Etkinlikler	Öğrenciler	20	Yarasa oyunu
			Hayvanları inceleme				Köprüden geçme
			Çeşme el yıkama				Parkur
			Köprüden geçme				Büyüteçle etrafı incelemek
			Yarış				Tohum ekmek
			Tırmanma				Göleti açmak
			Resimleri bulma				Yarasa oyunu
			Gölden dal alma				Parkur
			Taşlı yolda yürüme				Çadır yapmak
			Labirent parkuru				Kedi köpek sevmek
	Sahncakta sallanmak						
	İp köprüde zıplamak						

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerle elde edilen görüşmeler sonucunda 5 tema oluşturulmuştur. 5-6 yaş aralığına sahip öğrencilerden elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen kodlar uygun

temalara atanmıştır. 5 temanın içeriğine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur. Çocuklarla yapılan görüşme sonrasında; etkinlik temasında da gözlemlendiği gibi çocukların ormanda uyguladıkları etkinlikler arasında kozalak toplama, tırmanma, yürüyüş, deney, hayvanları inceleme, çeşmede el yıkama şeklinde etkinlikler yaptıkları; zorluk çekme temasında çocukların en çok zorlandıkları etkinlikler arasında köprüden geçme, yarış, gölden dal alma, taşlı yolda yürüme, tırmanma şeklinde etkinlikler olduğu; ilgi temasında çocukların ormanda en çok ilgisini çeken uğur böceği, yarasa oyunu, yapraklar, mantar ve ipten labirent olduğu; eğlenme temasında en çok tarla oyunu, labirent etkinliği, yarasa oyunu, köprüden geçme, parkur oyunlarını yaparken eğlendikleri; etkinlikler temasında ise çocukların ormana gittiklerinde en çok yapmak istedikleri şeyler arasında büyüteçle etrafı incelemek, tohum ekmek, yarasa ve parkur oyunu, salıncakta sallanmak, göleti açmak, kedi-köpek ile ilgilenmek olduğu şeklinde bilgilere ulaşılmıştır.

Çalışma sürecinde ayrıca öğrenciler, veliler ve eğitimciler ile görüşmelerin tutarlılığını tespit etmek amacıyla gözlem notları tutulmuştur. Bu notlar neticesinde araştırmacı tarafından; 5 haftalık eğitim sürecinde öğrencilerin ilk haftalar ormana giderken çok yorulduklarını sık sık dile getirdikleri ancak son haftalar bu söylemlerin daha az duyulduğu hatta duyulmadığı; çocukların ormanda patika yolda yürürken ilk haftalar zorlandıkları gözlemlendiği, diğer haftalarda bu duruma alıştıkları daha rahat hareket ettikleri; ormanın ilk haftası orman okulu bahçesindeki parkurda çocukların eğitimciler ve yetişkinlerin elinden tutarak kütüklerin üzerinde ilerlerken 5. hafta bunu tek başlarına yapabildikleri; tırmanma duvarında tırmanmanın ilk hafta da son hafta da yetişkin desteğiyle gerçekleştiği; mekânda var olan engellere kolay adapte olan öğrencilerin belirlenen alanlarda kurulan parkurlarda keyifli zaman geçirdikleri; çocukların evden getirdikleri yiyecek artıklarını kompost alana koydukları; yağmur suyundan yapılan depodaki suyla ellerini yıkadıkları ve böcek otelini inceledikleri; ormanın bir ev olduğu, ağaçların canlı olduğunun anlatıldığı çalışmalar yapıldığı ayrıca yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla iletişim kuran çocukların sosyalleştiği; çocukların orman okuluna geldikleri ilk saatlerde kendilerine yöneltilen günaydın, nasılsınız sorularına çekimser davrandıkları gözlemlendiği ancak günün sonunda daha iletişime açık sosyal ve konuşkan olduklarını şeklinde gözlem sonuçları paylaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından; orman okulu uygulamalarının, geri dönüşümden, sürdürülebilirliğe; iklim değişikliğinden çevreye saygı, doğaya saygı farkındalığı vb. birçok alanda olumlu katkısı olduğu ve bu alanlarda çocukların gelişimlerinin desteklendiği şeklinde görüş bildirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde orman okulu modelinin okul öncesi dönemdeki çocukların davranış ve beceri gelişimine etkileri üzerine elde edilen görüşler ve bulgular doğrultusunda tartışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular eğitimi, veli ve çocuk boyutlarıyla değerlendirilmiş, bu bağlamda ulaşılan bulgular araştırmanın alt amaçlarıyla örtüşmektedir.

Orman Okulu Modelinin Çocukların Problem Çözme Beceri Gelişimine Etkileri

Araştırma sonucunda katılımcılar tarafından; orman okulu modelinin çocukların bu süreçte bildiklerini pekiştirmeleri, sorunları tanıyarak gelişimlerinin desteklenmesi, çocukların etkinlikleri uygularken içinde buldukları problemler ve zorlu duruma çözüm üretebilmeleri ve problem çözme beceri gelişimine olumlu katkı sağladığı yönünde görüş birliği olduğu tespit edilmiştir. Harris, (2018); orman okulu modelini farklı kılan unsurun zorluklarla baş etme ve problemlere farklı çözümler getirebilme becerilerini çocuklara kazandırmak için uygun koşullar sunması olduğunu belirtmektedir. Tarafımızca yapılan çalışma bu görüşü destekler özelliktedir.

Orman Okulu modelinin çocukların yaratıcı düşünme beceri gelişimine ve olumsuz davranışları (uyumsuzluk, vurma, sınıf kurallarına uymama) üzerinde etkileri

Katılımcılar tarafından orman okulu modelinin çocukların yaratıcılığına olumlu katkıları olduğu, çocukların doğada algılarının açıldığı ifade edilmiş, doğadaki doğal materyallerle özgün ürünler oluşturabilmeleri, doğayı gözlemleyebilmeleri; orman okulu modelinin yaratıcı beceri gelişimine katkısı olduğu şeklinde görüşler belirtilmiştir. Katılımcılar tarafından orman okulu modelinin çocukların olumsuz davranışlarını önleme hususunda, doğanın sakinleştirici özelliğinin olması, olumsuz negatif enerjinin doğada atılmasının, çocukların uyum sağlama ve olumsuz davranıştan kaçınma beceri gelişimini desteklediği şeklinde görüşler belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde açık havada ve yapılandırılmamış oyunların dikkat süresini arttırdığı ve stres sorununu azaltıp yaratıcılığı geliştirdiği belirten çalışmalar vardır (Robbon ve Rowe, 2012; Balot, Allen ve Touksati, 2015).

Orman Okulu modelinin çocukların psiko-motor beceri gelişimine etkileri

Katılımcılar tarafından orman okulu modelinin çocukların açık alanda sürekli hareket durumunun çocukların psiko-motor beceri düzeylerinde gelişim sağladığı, kas gelişimi, denge ve esneklik açısından var olan davranışlarına olumlu katkılar sağladığı şeklinde görüş belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmalarda da orman okulu modelinin çocukların fiziksel gelişimine katkısı olduğu vurgulanmıştır (Dilek, 2019; O'Brien ve Murray, 2007; O'Brien, 2009; Kahrman-Pamuk, 2020).

Orman Okulu modelinin çocukların sosyal ve duygusal beceri gelişimine etkileri

Katılımcılar tarafından orman okulu modeli çocukların süreçte akran ve yetişkinlerle sık sık iletişim kurmalarına, kendilerini daha rahat ifade etmelerine, grupla hareket etmenin ve ekip ruhunun benimsenmesine ve çocukların sosyal beceri gelişimlerine katkı sağladığı yönünde görüş belirtilmiştir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde çocukların duygusal ve sosyal açıdan kazanımları olduğu görülmektedir. Orman okulu uygulamalarının özgüven ve sorumluluk alma (Kahrman-Pamuk, 2020); dil ve iletişim (Harris, 2017; O'Brien ve Murray, 2007; O'Brien, 2009) gibi duygusal becerileri desteklediği alanyazın incelendiğinde de sıklıkla ifade edildiği görülmektedir.

Orman Okulu modelinin çocukların risk yönetim beceri gelişimine etkileri

Katılımcılar tarafından orman okulu uygulamalarının çocukların kontrollü davranmayı öğrenmelerinin, zorlu şartlarda tecrübe kazanmalarının risk yönetim becerilerine olumlu etkisi olduğu; ancak risk yönetimi açısından yapılan gözlemler sonucunda çocukların yaş grupları göz önünde bulundurularak risk almayı gerektiren bazı çalışmaların (çakı kullanma, ateş yakma) modülde yer almaması, bu beceri gelişiminin tam anlamıyla gözlemlene olanağına imkân vermediği şeklinde görüşler bildirilmiştir. Risk yönetimi açısından paylaşılan görüş; Kanat, (2020) tarafından yapılan çalışmanın, orman okulu modelinin risk beceri gelişimine etkisini ortaya koyan sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Orman Okulu modelinin çocukların çevre bilincinin gelişmesine etkileri

Katılımcılar tarafından orman okulu modelinin çocukların çevre bilincinin gelişmesine etkisi olarak çocukların doğayı temizledikleri, geziler yoluyla farkındalıklarının ve aynı zamanda duyarlılıklarının arttığı, ormanda vakit geçiren çocuğun çevreyi koruma konusunda bilinçlendiği, doğayı sevdiği, doğa ile bağ kurduğu, bu durumu içselleştirdiği şeklinde görüşler bildirilmiştir. Kanat tarafından yapılan çalışma sonucu orman okulu modelinin çocukların çevreye karşı bilinç kazanmalarında olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşıldığı ve doğayı ve doğadaki canlıları tanıyan çocukların bağ kurmakta, çevre okuryazarlığı kazanmakta olduğu, çevre bilinci ve farkındalık düzeylerinin geliştiği ifade edilmektedir. Sarah Blackwell (2005), araştırması sonucu uzun vadeli orman okulu programlarının, çocukların öz güvenlerini, risk alma eğilimleri, olumlu tutum, bağımsızlık, sosyal, fiziksel ve zihinsel sağlığını, çocukların güvenini ve dayanıklılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucu elde edilen bulgular neticesinde çocukların birçok alanda olumlu kazanımlarının olduğu sonucuna ulaşılması Blackwell tarafından yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. 14. Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi Çocuğun Ekolojik Dünyası Çalışmasında, elde edilen veriler ışığında, çocuğun doğadaki materyalleri tanıdığı, hayvan yuvalarını yerinde gözlemleyip doğaya ve hayvanlara karşı önyargılarının kırıldığı, çocukların çevreyi koruma bilinci geliştirdikleri sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucu elde edilen bulgular da tarafımızca yapılan çalışma sonuçlarıyla aynı doğrultuda bulunmaktadır.

Genel olarak orman eğitimlerinin çocuklarda belirlenen beceri ve davranış gelişimine olumlu katkı sağladığına yönelik görüş birliği olduğu sonucuna ulaşılmış; bu bağlamda araştırma bulguları Türkiye’de ve Dünya’da yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Küresel ısınma ve iklim değişikliği, doğal alanların yok olması, çocukların açık alanda oynama özgürlüğünün ve haklarının kısıtlanması göz önünde bulundurulduğunda çevre bilincinin kazanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde, soyut beceri gelişimin mümkün olmadığı bu çağlarda çocukların somut yaşantılarıyla çevre bilinci ve bu farkındalığı kazanmaları, yetişkin olduklarında da bu bilinçle hareket etmelerine zemin oluşturacaktır. Okul öncesi dönemden itibaren orman okulu modeli gibi doğayı temele alan yaklaşımların eğitim müfredatına girmesi çocukların bu becerileri

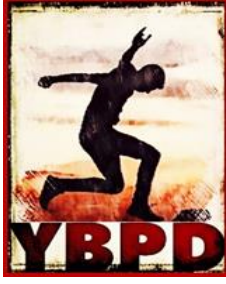
kazanmalarında etkin rol oynayacağı düşünülmektedir. Eroğlu, 2018 yılında yaptığı çalışmada devlet okullarının fiziksel şartlarının dış mekânda öğrenim için düzenlenebileceği ihtimalinin olduğu sonuçlarına ulaştığını paylaşmıştır. Bu sonuç da dikkate alınarak devlet okullarının fiziksel şartlarının dış mekânda öğrenme için düzenlenmesi önerilmektedir. Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmaların az sayıda olması ve tamamına yakının nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleşmesi, veri toplama sürecinde gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanılmasını zorunlu kılmakta, farklı yaş grupları ve daha geniş örneklem grupları ile orman okulu modelinin çocukların davranış ve beceri gelişimlerine etkisi hususunda yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Giresun İli Örneği. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2002). *Çocuk gelişimi*. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.
- Bagot, K.L., Allen, F.C.L., & Toukhsati, S. (2015). Perceived restorativeness of children's school playground environments: Nature, playground features and play period experiences. *Journal of Environmental Psychology*, 41, 1-9.
- Blackwell, S. (2015). Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children's Resilience Confidence and Wellbeing. *Acesso em*, 30(4), 1-46.
- Close, M. (2012). *The forest school initiative and its perceived impact on children's learning and development: An investigation into the views of children and parents*. Doctoral Dissertation. The United Kingdom: Cardiff University.
- Çabuk, B. (2019). *Çevre eğitimi*. B. Çabuk, D. Kahriman Pamuk, B. Ahi, N. Cevher Kalburan, & H. Güngör İçinde, Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik (s.1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, F. (2014). Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 70-108.
- Eroğlu, S. B. (2018). *An evaluation of the forest school program in a state preschool in İstanbul*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erşan, Ş., & Erşan, M.N. (2022). *Alternatif bir eğitim modeli olarak Orman Okulları. S. Karabatak İçinde, Eğitim&Bilim 2022-II* (s.117-132). Sinop: Efe Akademi.
- Haller, F., (2018). Outdoor learning spaces. The case of frost school. *Area*, 50(2), 222-231.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: Practitioners' perspectives. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 272-291.
- Kahriman-Pamuk, D., & Ahi, B. (2019). A phenomenological study on the school concept of the children attending the forest school. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1386-1407.
- Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Knight, S. (2016). *Forest school in practice* (1st ed.). London: SAGE Publications Ltd.

- Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years* (1st ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Kocaman, Ş., Keskinliç, T., & Kuş, A. (2019). Sınıf dışı uygulamalar: Sınıftan bahçeye bahçeden ormana. *14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi, Çocuğun Ekolojik Dünyası, Özet Kitapçığı Bildiri No:97* (s.11). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi dönemde alternatif yaklaşım: Orman Okullarında veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Leather, M. (2013). *Lost in translation: A critique of "forest school" in the UK*. Future Faces. Outdoor Education Research Innovations and Visions.
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk: Çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü*. Ankara: Tübitak Yayınları.
- MEB. (2013). *Okulöncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage Publication.
- Murray, R., & O'Brien, E. (2005). *"Such enthusiasm-a joy to see": An evaluation of forest school in England* (1st ed.). England: Forest Research Organization & Forestry Commission.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the forest school approach. *Education*, 37(1), 45-60.
- Orman Okulları Uygulama Merkezi. Erişim tarihi: 19.05.2022 Erişim adresi: ormanokulu.org/?page_id=4035.
- Paslı, A.M. (2019). Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak "İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği". Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Robson, S., & Rowe, V. (2012). Observing young children's creative thinking: Engagement, involvement and persistence. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 349-364.
- Saban, H. & Ersoy, E. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, D. (2020). Türkiye'de Orman Okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 623-638.

- Tonge, K.L., Jones, R.A., & Okely, A.D. (2019). Quality interactions in early childhood education and care center outdoor environments. *Early Childhood Education Journal*, 47, 31-41.
- Topçuoğlu, M. (2019). *İstanbul Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Ormanında Orman Okulu ve Eğitim Modelinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- UNICEF. (1990). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller, Usûl Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları*. Erişim adresi: unicef.org. Erişim tarihi: 21.05.2022.
- Uyanık, Ö ve Kandır, A.(2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.



THE MEDIATING ROLE OF EMOTION LABILITY AND EMOTION REGULATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL-EMOTIONAL ADAPTATION WITH BEHAVIOR REGULATION AND SOCIAL SKILLS AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Esin SEZGIN¹, Yildiz BILGE², Burcin CELIK³, Esmâ Nur SEVUK⁴

ABSTRACT

Self-regulation is defined as an individual's ability to control and regulate their own behavior; this skill, forming the foundation of social adjustment, influences one's ability to interact with their environment and manage relationships. Emotion regulation, on the other hand, involves the ability to manage emotional responses and is believed to establish a critical connection between social adjustment and self-regulation. In this study, the aim is to determine the mediating role of emotion regulation in the relationship between behavioral regulation, social skills, and social-emotional adjustment skills using two different models. The study included a total of 216 children aged 5 and 6. Data were collected using the Socio-Demographic Information Form, Emotion Regulation Scale (ERS), Child Behavior Rating Scale (CBRS), and Marmara Social-Emotional Adaptation Scale (MSEAS). When socio-demographic variables were evaluated in terms of social competence and social-emotional adjustment scores according to gender, significant differences were found in favor of girls. Significant differences were also found in favor of children with working mothers when evaluated based on the mother's employment status. There were moderate significant correlations found between emotion regulation, child behavior assessment, and social-emotional adjustment. According to the mediation analyses, there was a partial mediating effect of emotion variability/negativity and emotion regulation in the relationship between behavior regulation and social-emotional adjustment. Similarly, there was a partial mediating effect of emotion variability/negativity and emotion regulation in the relationship between social competence and social-emotional adjustment. It is thought that the finding that children's emotion regulation and emotion variability/negativity mediate the relationship between social-emotional adjustment, social competence, and behavior regulation will contribute to the literature.

Key Words

Behavior Regulation, Social-Emotional Adjustment, Emotion Regulation, Self-Regulation

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA SOSYAL-DUYGUSAL UYUMUN DAVRANIŞ DÜZENLEME VE SOSYAL BECERİLERLE İLİŞKİSİNDE DUYGUSAL KARARSIZLIK VE DUYGU DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

ÖZ

Öz-düzenleme, bireyin kendi davranışlarını kontrol etme ve düzenleme becerisi olarak tanımlanır; bu yetenek, sosyal-duygusal uyumun temelini oluşturarak kişinin çevresiyle etkileşimde bulunma ve ilişkilerini yönetme yeteneğini etkilemektedir. Duygu düzenleme ise, duygusal tepkileri yönetme yeteneğini içermekte ve sosyal uyum ile öz düzenleme arasında kritik bir bağlantı kurduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, iki farklı model kullanarak, duygu düzenlemenin davranışsal düzenleme, sosyal beceri ve sosyal-duygusal uyum becerileri arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracılık rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 5 ve 6 yaşında olan toplam 216 çocuk katılmıştır. Veriler Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ), Çocuk Davranışlarını Derecelendirme Ölçeği (ÇODDÖ) ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDÜ) kullanılarak toplanmıştır. Sosyo-demografik değişkenler cinsiyete göre sosyal yeterlilik ve sosyal-duygusal uyum puanları açısından değerlendirildiğinde kızların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Annenin çalışma durumuna göre değerlendirildiğinde ise annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Duygu düzenleme, çocuk davranış değerlendirme ve sosyal-duygusal uyum arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aracılık analizlerine göre ise davranış düzenleme ile sosyal-duygusal uyum arasındaki ilişkide duygu değişkenliği/olumsuzluğu ve duygu düzenlemenin kısmi aracılık etkisi bulunmuştur. Benzer şekilde sosyal yeterlilik ile sosyal-duygusal uyum arasındaki ilişkide duygu değişkenliği/olumsuzluğu ve duygu düzenlemenin kısmi aracılık etkisi bulunmuştur. Çocukların duygu düzenlemesi ve duygu değişkenliği/olumsuzluğunun sosyal-duygusal uyum, sosyal yeterlilik ve davranış düzenleme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulgusunun literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Davranış Ayarlama, Sosyal-Duygusal Uyum, Duygu Düzenleme, Öz Düzenleme

¹Assoc. Professor, Mudanya University, E-Mail: esinsezgin21@gmail.com, ORCID:0000-0002-9772-9855

²Assoc. Professor, University of Health Sciences, E-Mail: yildiz.bilge@sbu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2315-0055

³Nurse, Marmara University Pendik Training and Research Hospital, E-Mail: burcincelik_06@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-6270-5918,

⁴Nurse, Marmara University Pendik Training and Research Hospital, E-Mail: esmanursevuk2599@hotmail.com, ORCID: 0009-0003-8716-6467

Citation: Sezgin, E., Bilge, Y., Celik, B., Sevuk, E.N. (2023). The mediating role of emotion lability and emotion regulation in the relationship between social-emotional adaptation with behavior regulation and social skills among preschool children. *Life Skills Journal of Psychology*, 7(14), 161-183.

Introduction

Social adaptation is a concept that generally refers to the interaction between individuals and their social environment (Lukash, 2005). Successful social adaptation, defined as the ability to effectively participate in social behavior and adapt to a given social situation, is associated with social skills and problem-solving (Crick & Dodge, 1994; Nakamichi et al., 2021). Numerous studies indicate that early experiences with parents, teachers, and peers shape children's social skills and that these early social experiences impact their socio-emotional capacities, thus influencing their subsequent social adaptation (Eisenberg & Morris, 2002; Mortensen & Barnett, 2015; Leerkes & Bailes, 2019; Nilfyr et al., 2022). When reviewing the literature, it can be observed that social adaptation is particularly considered as a component of social competence during the preschool period, often assessed in conjunction with social performance and social skills (Bierman & Furman, 1984; Cavell, 1990; Durualp, 2009; Kabasakal & Çelik, 2010; Kandır & Orçan, 2011). However, considering that there can be numerous concepts that directly and indirectly influence social adaptation, this study aims to examine socio-emotional adaptation within the framework of self-regulation and emotion regulation, which are concepts that have the potential to affect social adaptation.

During early childhood, the (1) ability to inhibit a behavior despite the impulse to act and (2) ability to engage in an action despite the desire to refrain from doing so can be explained in connection with self-regulation (Bodrova & Leong, 2008). However, when reviewing the literature, comprehensive theoretical and conceptual definitions of self-regulation are found to date back to earlier periods. According to Freud, self-regulation is carried out by the ego, which balances the id and superego, while Piaget describes self-regulation within the scope of cognitive processes beyond the concepts of reward or punishment. Bandura, on the other hand, explains self-regulation as individuals observing their own behavior, making decisions about how to behave, and responding accordingly (Bronson, 2019). Zimmerman (1989) defines self-regulation as the ability of individuals to actively guide and utilize their own learning in relation to their higher cognitive processes, motivations, and behaviors. Initially thought to only encompass social processes, self-regulation has been found to encompass cognitive and behavioral processes as well through studies conducted by researchers with different orientations. Self-regulation is generally considered a multidimensional concept involving emotion, cognition, and behavior (Blair, 2002; McClelland et al., 2010). On a behavioral aspect, socio-emotional competence is evident through the development of certain acquired behaviors (for instance, sharing) that enable a child to start and maintain favorable social interactions, often referred to as social abilities (Cao, Liang & Zhou, 2020). Self-regulation skills vary based on certain characteristics that the child possesses or is supported by the environment. In this context, when reviewing the literature and the research conducted, it can be observed that self-regulation is associated with various factors such as age (Becker et al., 2014), gender (Lenes et al., 2020), family socio-demographic characteristics (Cadima et al., 2015; Sektnan et al., 2010; Lenes et al., 2020), school achievement (Fantuzzo et al., 2007; Sektnan et al., 2010; McClelland et al., 2019), academic adjustment (Eisenberg et al., 2010; Sektnan et al., 2010), parental role (Bozkurt Yükcü, 2017),

emotion regulation skills (Vardi & Demiriz, 2021), literacy (Becker et al., 2014), mathematical skills (Cadima et al., 2015), language skills (Aro et al., 2012), geometric skills (İvrendi & Atan, 2022), phonological awareness and visual matching (Sezgin et al., 2019), aggression (Malti, 2020), and temperament (Yiğit et al., 2020).

It is known that self-regulation includes social skills as well as the behavioral dimension. Social tasks include behaviors such as being included in the peer group, communicating, making friends or playing games with peers (Gresham, 2016). Research indicates that children possessing social abilities tend to exhibit not just favorable social results but also grow into adults with notable academic success (Bierman et al., 2008; Liu, 2011). Conversely, those lacking in social capabilities might face multiple challenges, such as internal and external behavioral issues, might not be favored by their contemporaries, and often display underachievement in both their academic and social spheres (Warnes et al., 2005; Goodman et al., 2015).

Emotion regulation, which is another concept associated with social-emotional adjustment, can be considered as a crucial skill for maintaining daily life. This is because the ability to recognize, understand, and respond appropriately to one's own and others' emotions is directly related to emotion regulation. Emotion regulation, or adjustment, is generally defined as the management of changes in the intensity, quality, and duration of emotional experiences that occur during the process of achieving a goal (Thompson, 1994). Emotion regulation includes awareness of the emotional state of the individual in the face of any stimulus, controlling and changing the reactions that occur as a result of the emotional state, or initiating a new emotional reaction (Vardi & Demiriz, 2021). According to Gross (1999), this regulation involves conscious or automatic processes used to increase, maintain, or decrease the components of an emotional response. Emotion regulation is another skill that is expected to develop in early childhood. The capacity of children to manage their feelings appropriately is a crucial developmental competence required for fruitful interactions with family and peers, educational success, and psychological health (Morris et al., 2017). Emotion regulation is typically a dyadic process that involves both internal and external components emerging within the parent-child relationship context (Feldman, 2015; Morris et al., 2017). Internal factors refer to temperament, social, emotional and cognitive competencies, neurobiological processes such as distraction, cognitive reframing and arousal that children use to manage their emotions, and cognitive processes such as attention and inhibitory control. However, while children may have the cognitive capacities necessary to regulate their emotions, the development of emotion regulation also requires complex interactions among external factors such as parenting style, parental capacities, sibling and peer relationships, and cultural expectations (Morris et al., 2017; Fox & Calkins, 2003; Baughman et al., 2020). When reviewing the literature, it is evident that emotion regulation skills are associated with various variables such as gender (Chaplin & Aldao, 2013), parenting attitudes (Erkan & Sop, 2018), parental personality traits and attachment style (Bilge & Sezgin, 2020), peer relationships (Garner et al., 2000), executive functions (Blair & Diamond, 2008), socially appropriate behaviors

(Eisenberg et al., 1996), shyness (Hipson et al., 2019), and social adjustment (Amédée et al., 2019).

The Current Study

Although previous studies have addressed self-regulation, social adjustment, and emotion regulation separately, no specific study has been found that examines these three concepts together, which are believed to be interrelated. In this context, the present research focuses on the relationships between self-regulation, social adjustment, and emotion regulation skills. Additionally, it tests whether these skills differ based on gender, parental education level, parental age, and income level. These three concepts allow us to understand the intricate relationships among the child's emotional regulation abilities, self-regulation skills, and social-emotional adjustment. In this context, it is possible to comprehend how the child's skills in regulating emotional experiences interact with overall self-regulation capacity and social adjustment processes. This comprehensive perspective is believed to provide valuable insights into the child's individual development and social skills, as well as shaping education and intervention strategies. The concurrent examination of these concepts offers a holistic framework supporting the child's overall psychological well-being and welfare.

In the proposed conceptual model, based on the relevant literature, the mediating role of emotion regulation is examined in the relationship between self-regulation's sub-dimensions (behavioral regulation and social skills) and social adjustment within the framework of emotion regulation, self-regulation, and social adjustment of 5-6-year-old children. The purpose of this study is to pinpoint the intermediary function of emotion regulation within two distinct models. It's hoped that this research will lay the groundwork for upcoming studies in this field. The proposed theory of this investigation is that emotion regulation mediates the link between children's social competencies, their behavior management abilities, and their social adaptation.

Method

Participants

The study group consisted of a total of 216 children attending preschool education institutions, with 148 (68.5%) being 5 years old and 68 (31.5%) being 6 years old. Among them, 106 (49.1%) were girls and 110 (50.9%) were boys. The forms prepared for the evaluation of the children were filled out by 160 (74.1%) parents, 18 (8.3%) grandparents, and 38 (17.6%) teachers. Table 1 shows demographic data concerning the children.

Table 1. Demographic informations about the participants

		n	%
Child	Gender		
	Girls	106	49.1
	Boys	110	50.9
	Age		
	5 Age	148	68.5
	6 Age	68	31.5
	Number of Siblings		
	One Child	55	25.5
	Two Child	119	55.1
	Three Child	35	16.2
	Four and Above Child	7	3.3
	Caregiver		
	Mother/Father	157	72.7
Grandmother	34	15.7	
Child Carer	25	11.6	
Mother	Age		
	21-35	118	54.6
	36-50	98	45.4
	Education		
	Primary School	26	12.0
	Secondary School	29	13.4
	High School	58	26.8
	University and Above	103	47.7
	Profession		
	Housewife	110	50.9
Worker	106	49.1	
Father	Age		
	24-35	72	33.3
	36-54	144	66.7
	Education		
	Primary School	19	8.8
	Secondary School	27	12.5
	High School	73	33.8
	University and Above	97	44.9
	Marital Status		
	Married	267	95.4
Divorced/Single	11	3.9	

Economic Status		
Family	3500-5500 TL	9.3
	5500-8000 TL	20.4
	8000-10500 TL	21.8
	10500-14000 TL	13.0
	14000 TL and Above	35.7

Data Collection Tools

Sociodemographic Information Form: The questionnaire crafted by the study team seeks information on the child's age and gender, as well as the ages, marital status, educational background, and professional details of the parents. Additionally, it inquires about the family's financial situation and identifies who looked after the child in their preschool years.

Emotion Regulation Checklist (ERC): The Emotion Regulation Checklist (ERC), a 4-point Likert-style questionnaire with 24 questions, was formulated by Shields and Cicchetti in 1997 to gauge a child's emotion management. Any adult acquainted with the child, be it parents or teachers, can complete it. Kapçı et al. (2009) undertook the task of adapting the scale for Turkish children. The scale has a two-factor structure. The first factor, "lability/negativity," assesses fluctuations in mood, intensity of emotions, inability to regulate positive emotions, as well as anger and reactive behaviors. The second factor, named "emotion regulation," reflects adaptive emotional regulation such as understanding emotions, empathy, and self-control. The internal consistency of the scale was determined with Cronbach's alpha coefficients of 0.80 for lability/negativity and 0.81 for emotion regulation. In this study, Cronbach's alpha coefficients were found to be 0.67 and 0.40, respectively.

Child Behavior Rating Scale (CBRS): The Child Behavior Rating Scale (CBRS), formulated by Bronson and colleagues in 1990, evaluates the self-regulation capacities of 3-6-year-old children. This 17-item scale employs a 5-point Likert-type format. Sezgin and Demiriz (2016) undertook the Turkish adaptation, establishing its validity and reliability. The CBRS is divided into two main sections: behavioral regulation and social skills. For children aged 36-48 months, the Cronbach's alpha value for the behavioral regulation component was 0.96. This value was 0.93 for the 49-60 month age group and 0.95 for those between 61 and 72 months. In terms of the social skills sub-section, the Cronbach's alpha was determined as 0.89, 0.86, and 0.84 for the 36-48 months, 49-60 months, and 61-72 months age brackets, respectively. Overall, the complete scale boasts a Cronbach's alpha of 0.93. Within the context of this particular study, the Cronbach's alpha values achieved were 0.93 for behavioral regulation and 0.83 for social skills.

Marmara Social-Emotional Adaptation Scale (MSEAS): Developed by Güven and Işık in 2006, this 3-point Likert-style instrument with 19 items gauges the social and emotional adjustment of children aged 5-6. It is divided into four subscales, which include: alignment with societal norms, proper reaction to social scenarios, peer interaction, and a favorable view towards the social setting. The reliability coefficients, represented by Cronbach's alpha values for these subscales, are .86,

.75, .78, and .71, in order, with the overall scale's reliability coefficient being .90. In the present research, the derived Cronbach's alpha values for the subscales and the total score were .87, .72, .76, .62, and .91, respectively.

Procedure

The study obtained the necessary permission from the University of Health Sciences, Hamidiye Scientific Research Ethics Committee with decision number 20/6 on September 2, 2022. Participants were reached through snowball sampling, and the data were collected mostly in person and some through an online survey created using Google Forms. While collecting data, snowball sampling method was used to ensure that mothers of 5-6 year old children and preschool teachers could reach other mothers. In snowball sampling, which is a non-random sampling method, first, a person who meets the researcher's criteria is reached and other people are reached based on this person, and thus, the number of samples grows like a snowball (Karagöz, 2021). The study utilized causal-comparative and mediation model designs. In mediation analysis, which examines whether another variable(s) plays a role in the relationship between two variables, a decrease in the initial effect of the independent variable is expected with the inclusion of the mediator variable in the process (Preacher and Hayes 2008). Causal comparison research is also called criterion group comparison. With this research method, a comparison is made between groups affected by the dependent variable at different levels (Büyüköztürk et al., 2010). It collected data between October and December 2022. Before participation in the approximately 15-minute application, informed consent was obtained from all participants.

Data Analysis

First, skewness and kurtosis values were calculated to determine whether the data set showed a normal distribution. The parametric analyses were used in statistical procedures, based that the skewness and kurtosis values of all scales were in the range of +2 to -2 (George and Mallery, 2010). Since there was no statistically significant difference in scale scores in terms of the way the scale was filled out (online or face-to-face), the analyses were carried out with the entire data set. To examine whether the continuous variables of the study differ according to sociodemographic information, t-test and one-way ANOVA analyses were performed. These analyses are used to determine whether there is a statistically significant difference between groups. In addition, the Pearson Product Moment Coefficient was used to examine the relationships between continuous variables. Parallel mediation analyzes using Model 4 were performed with Hayes's (2013) Process Macro v4.2 application. These analyses are used to investigate the effect of one variable on another variable and to determine whether this effect is mediated by a third variable. In mediator variable analysis, which gained importance with the studies of Baron and Kenny (1986), there is a third variable (M) added to the relationship between an independent variable X and a dependent variable Y, and the X variable affects the mediator variable M, and the M variable affects the Y variable. Therefore, the relationship between X and Y decreases/increases or becomes statistically insignificant due to the M variable. SPSS 25 program was used for analysis.

Results

ER, CBR, and SEA scores did not differ according to the variables of caregiver, income level, and number of children. When compared according to the gender variable, no difference was found in ER, while girls' social skills ($t = 3.42$, $df = 214$, $p < .001$, $\eta^2 = .052$) and SEA ($t = 3.03$, $df = 214$, $p < .003$, $\eta^2 = .041$) scores were significantly higher than boys. When the scale scores were compared according to the working and housewife status of the mother, it was found that behaviour regulation ($t = 3.74$, $df = 214$, $p < .001$, $\eta^2 = .061$), social skills ($t = 2.27$, $df = 214$, $p < .024$, $\eta^2 = .024$) and SEA ($t = 3.30$, $df = 214$, $p < .001$, $\eta^2 = .048$) scores of the children whose mothers were working were significantly higher than those of the children whose mothers were housewives. When comparing based on the educational level of the mothers, children of mothers with a university degree had notably higher ER and SEA scores than those of mothers with secondary school degree ($F = 5.33$, $df = 212$, $p < .001$, $\eta^2 = .070$, and $F = 11.35$, $df = 212$, $p < .001$, $\eta^2 = .104$, respectively). The behavior regulation scores of children whose mothers had university degrees surpassed those of children whose mothers had primary, secondary, or high school degree ($F = 4.75$, $df = 212$, $p < .003$, $\eta^2 = .138$). Additionally, the social skills scores for children of university-educated mothers were significantly greater than those of children whose mothers completed primary or secondary education ($F = 8.19$, $df = 212$, $p < .001$, $\eta^2 = .063$). In the comparison made according to the level of father's education, the emotion lability/negativity scores of the children of fathers with primary school education were significantly higher than those of high school and university graduates ($F = 7.99$, $df = 212$, $p < .001$, $\eta^2 = .102$), behaviour regulation and SEA scores of the children of fathers who graduated from university were significantly higher than those who graduated from primary school and high school ($F = 9.14$, $df = 212$, $p < .001$, $\eta^2 = .115$, and $F = 7.23$, $df = 212$, $p < .001$, $\eta^2 = .093$, respectively), and social skills scores of the children of fathers who graduated from high school were significantly higher than those whose fathers graduated from primary and secondary school ($F = 5.45$, $df = 212$, $p < .001$, $\eta^2 = .072$).

Based on the correlation analysis findings, there was no relationship between emotion lability/negativity and emotion regulation. However, other variables displayed a moderate and significant negative relationship with emotion lability/negativity. Emotion regulation showed a moderate and significant positive correlation with all other variables, excluding emotion lability/negativity, as illustrated in Table 2.

Table 2. Relationships between emotion regulation, child behavior rating, and social-emotional adaptation

	M±SD	ERC-L/N	ERC-ER	CBRS-BR	CBRS-SS	MSSEA-Total
ERC-L/N	30.11±5.13	1	-.07	-.44**	-.50**	-.42**
ERC-ER	23.46±3.14		1	.48**	.49**	.46**
CBRS-BR	38.16±7.82			1	.72**	.73**
CBRS-SS	26.93±5.28				1	.68**
MSSEA-Total	49.94±6.70					1

*p<0.05, **p<0.01

1. ERC-L/N: Emotion Regulation Checklist-Lability/Negativity, 2.ERC-ER: Emotion Regulation Checklist-Emotion Regulation, 3.CBRS-BR: Child Assessment Rating Scale-Behavior Regulation. 4. CBRS-SS: Child Assessment Rating Scale-Social Skill, 5.MSSEA-Total: Marmara Scale of Social and Emotional Adaptation-Total Score.

Mediation analyses were conducted with model 4 using the Process macro application in parallel mediation analysis, which is a simple mediation model in which two or more mediators that are not causally related to each other are considered and which allows different mediating effects to be examined simultaneously in one model (Hayes, 2013). The effect of behaviour regulation, which is the independent variable of the first model, on the first mediator variable, emotion lability/negativity (a_1) ($B = -.29$, $SE = .04$, $t = -7.15$, $p < .001$ and 95% CI [-.37--.21]), the effect of behaviour regulation on the second mediator variable, emotion regulation (a_2) ($B = .19$, $SE = .02$, $t = 7.91$, $p < .001$ and 95% CI [.14-.24]) and the effect of emotion lability/negativity on the model's dependent variable, social-emotional adaptation (b_1) ($B = -.19$, $SE = .07$, $t = -2.66$, $p < .003$ ve %95 GA [-.34--.05]) and the effect of emotion regulation on social-emotional adaptation (b_2) ($B = .36$, $SE = .11$, $t = 3.34$, $p < .001$ and 95% CI [.15-.57]) is as calculated. The total effect (c) ($B = .60$, $SE = .04$, $t = 15.54$, $p < .001$ and 95% CI [.53-.68]) and the direct effect (c') ($B = .48$, $SE = .05$, $t = 9.94$, $p < .001$ and 95% CI [.38-.57]) of the independent variable behaviour regulation on social-emotional adaptation were significant. Bootstrap method was used to test whether the effect of the mediating variables was significant or not, and since the confidence intervals of the total indirect effect did not contain zero, it was found that the total indirect effect of .13 ($B = .13$, $SE = .03$ and 95% CI [.07-.19]) on social-emotional adaptation was significant ($B = .13$, $SE = .03$ and 95% CI [.07-.19]), whereas the emotion lability/negativity was .06 and emotion regulation was .07 (Figure 1). In addition, the whole model explaining 53% of the variance was found to be significant ($F_{(1,214)} = 241.56$, $p < .001$).

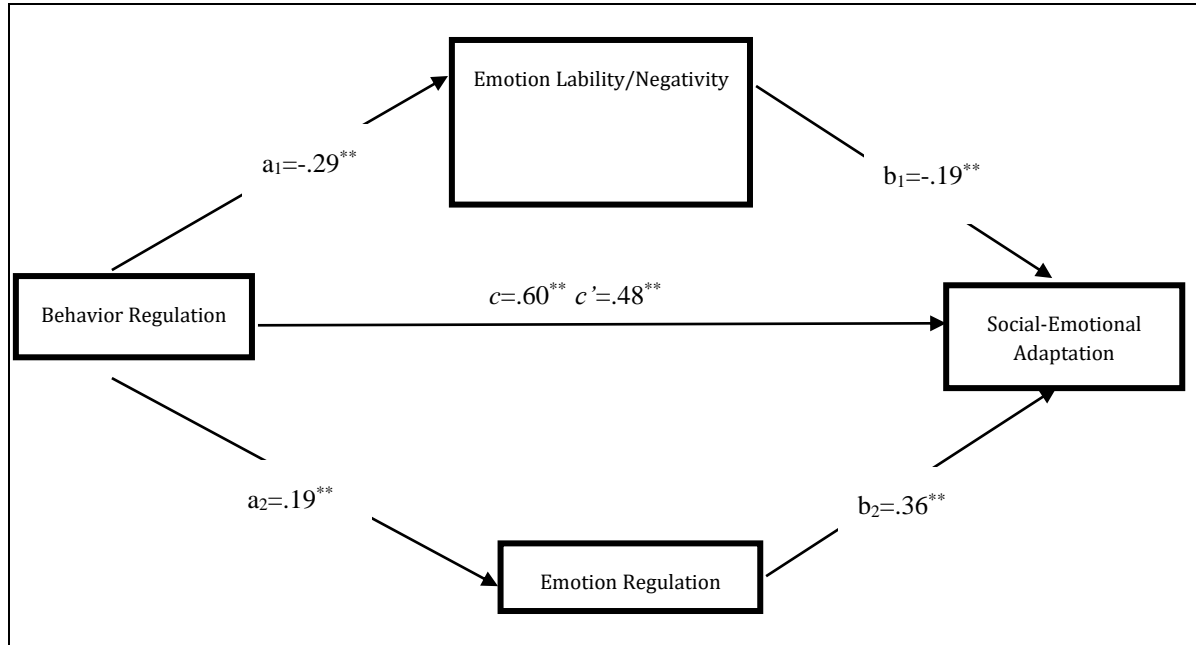


Figure 1. Parallel mediation effect of emotion lability/negativity and emotion regulation in the relationship between behavior regulation and social-emotional adaptation.

The effect of social skills, which is the independent variable of the second model, on the first mediator variable, emotion lability/negativity (a_1) ($B = -.49$, $SE = .06$, $t = -8.46$, $p < .001$ and 95% CI $[-.60--.37]$), the effect of social skills on the second mediator variable, emotion regulation (a_2) ($B = .29$, $SE = .04$, $t = 8.22$, $p < .001$ and 95% CI $[.22-.36]$) and the effect of emotion lability/negativity on the model's dependent variable, social-emotional adaptation (b_1) ($B = -.19$, $SE = .07$, $t = -2.66$, $p < .003$ ve %95 GA $[-.34--.05]$) and the effect of emotion regulation on social-emotional adaptation (b_2) ($B = .42$, $SE = .12$, $t = 3.54$, $p < .001$ ve %95 GA $[.19-.65]$) is as calculated. The total effect (c) ($B = .83$, $SE = .06$, $t = 13.55$, $p < .001$ and 95% CI $[.71-.95]$) and direct effect (c') ($B = .62$, $SE = .08$, $t = 7.62$, $p < .001$ and 95% CI $[.46-.78]$) of the independent variable social skills on social-emotional adaptation were found to be significant. Bootstrap method was used to test whether the effect of mediating variables was significant or not, and since the confidence intervals of the total indirect effect did not contain zero, it was found that the total indirect effect of .21 ($B = .21$, $SE = .07$ and 95% CI $[.09-.35]$) on social-emotional adaptation was significant ($B = .21$, $SE = .07$ and 95% CI $[.09-.35]$), whereas the emotion lability/negativity was .09 and emotion regulation was .12 (Figure 2). In addition, the whole model explaining 46% of the variance was found to be significant ($F_{(1,214)} = 183.71$, $p < .001$).

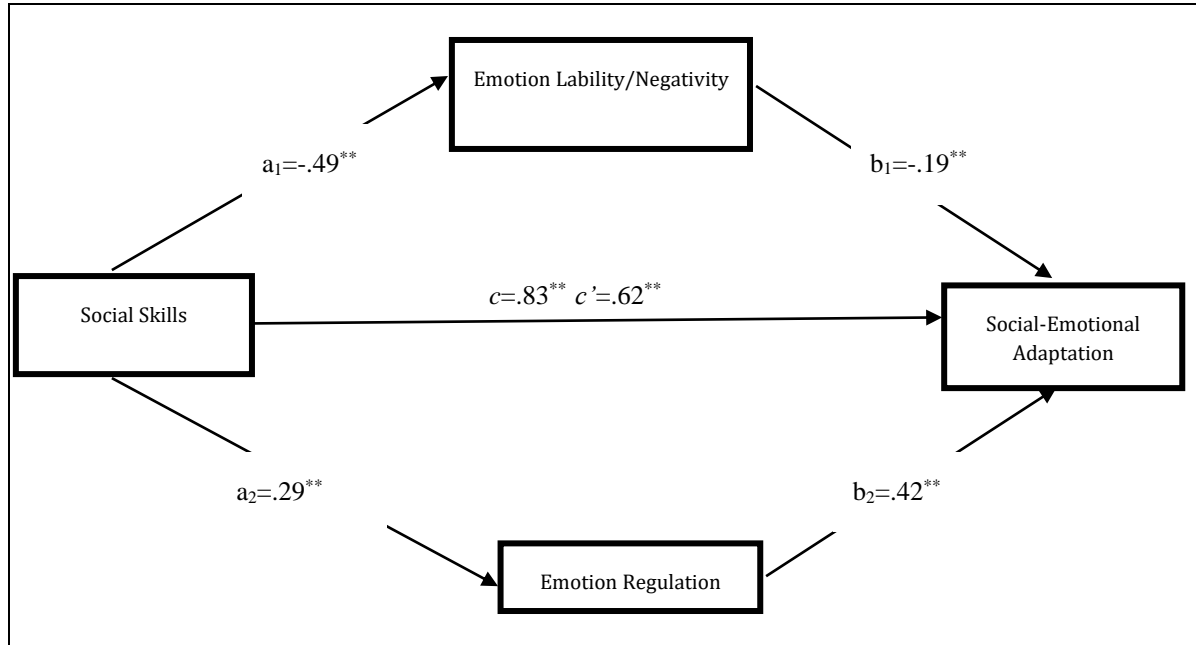


Figure 2. Parallel mediation effect of emotion lability/negativity and emotion regulation in the relationship between social skills and social-emotional adaptation.

Discussion

The objective of this research is to explore the connections among emotion regulation, self-regulation, and social-emotional adaptation in 5-6-year-old children. Additionally, the study seeks to identify the intermediary role of emotion regulation in the link between self-regulation and social-emotional adaptation, based on the model structured around these associations.

In the study, groups formed according to various demographic data were compared in terms of emotion regulation, self-regulation and social-emotional adaptation scores. Accordingly, it was found that girls had higher self-regulation and social-emotional adaptation than boys, but there was no gender difference in emotion regulation. Researches have shown that there are gender differences in self-regulation in early school years (Ponitz et al., 2008; Matthews et al., 2009; Sezgin et al., 2019; Alwaely et al., 2021; Tuzcuoğlu et al., 2019). In addition, in some studies are found that women typically exhibit higher levels of self-regulation than men throughout life (Kochanska et al., 1997; Kochanska et al., 2000). The high level of self-regulation skills of women is explained in two ways. Some theorists have argued that women should exhibit higher levels of self-regulation skills than men because women are exposed to higher levels of parental control than men (Coyne et al., 2015). Another view is that evidence for possible gender differences in the development of self-regulation is provided by neuroimaging studies. Neuroimaging studies have shown that the development of the frontal lobe, which is the brain region related to self-regulation, develops earlier in women than in men and therefore there are gender differences (Coyne et al., 2015). In general, these results confirm that girls perform better than boys in self-regulation in the early stages of development. Similarly, it was determined that girls differed social-emotionally compared to boys, girls had higher social-emotional adaptation and engaged in more positive social behaviours (Ramazan &

Unsal, 2012; Flook et al., 2019). Furthermore, our results align with the discovery of Eisenberg et al. (2010), which indicates that strong self-regulation skills have a positive impact on children's social functioning and inversely correlate with behavioral issues in a school setting. There are also studies in the literature that support the finding that emotion regulation skills, which is another result obtained in our study, do not differ according to gender (Are & Shaffer, 2016; Yk & Demircioğlu, 2017; Ogelman et al., 2022). However, differently, in Bilge and Sezgin's (2020) study, it was concluded that boys' emotion regulation difficulties were higher than girls and therefore girls were at a better level in emotion regulation.

In the analysis of sociodemographic data, it was found that emotion regulation, self-regulation, and social-emotional adaptation scores did not differ according to the variables of caregiver, income level and number of children. Similar to the result we reached in our study, a study found that there was no significant difference in emotion regulation according to income and marital status (Are & Shaffer, 2016). When the scale scores were compared according to the working and housewife status of the mother, it was observed that the behaviour regulation, social skills and social-emotional adaptation scores of children whose mothers were working were significantly higher than those of children whose mothers were housewives. When compared based on the educational attainment of the mother, it emerged that children of mothers with a university degree had notably higher scores in emotion regulation, social-emotional adaptation, behaviour regulation, and social skills compared to those of children whose mothers completed primary, secondary, or high school. When assessing scores based on the father's educational background, it was observed that children of fathers with a primary school education had notably elevated emotion variability/negativity scores compared to those whose fathers had high school and university education. Conversely, children of fathers with university qualifications displayed substantially higher behaviour regulation and social-emotional adaptation scores than those whose fathers completed primary or high school. Interestingly, children with fathers who finished high school exhibited significantly improved social skills scores in contrast to those whose fathers had primary or secondary school education. Limited research exists that scrutinizes children's behaviour, emotion regulation, and social capabilities in relation to the sibling count, parents' employment status, and educational achievements (omak, 2022; Tuzcuoğlu et al., 2019).

According to the results of the correlation analysis, moderately significant negative correlations were found between emotion lability/negativity and emotion regulation, behaviour regulation, social skills and social-emotional adaptation. Therefore, as the emotion lability/negativity increases, children's emotion regulation, behaviour regulation, social skills and social-emotional adaptation decrease. Negative emotionality was associated with poor emotion regulation (Papachristou et al., 2018), while effective emotion regulation was associated with preventive control involving attention (Eisenberg et al., 2014). In research by Ersan (2019), it was determined that emotion regulation served as a complete mediator between the levels of anger expression and both physical and relational

aggression in children. Moreover, these emotional and social competencies correlate with the capacity to aptly convey feelings like happiness, sorrow, frustration, and rage. They also guide children in deciding the appropriate behavior in response to such emotions (Alzahrani et al., 2019). Consequently, one might contend that the outcome, which characterizes negative emotionality as an individual's inclination to respond to stressors with intense negative emotions like anger, fear, or sadness (Rothbart 2011), is negatively related to positive behaviour patterns such as emotion regulation, self-regulation and social-emotional adaptation is consistent with the literature.

Correlation analyses revealed positive and moderately significant associations among emotion regulation, behaviour regulation, social skills, and social-emotional adaptation. This finding suggests that the enhancement of emotion regulation abilities aids children in better managing their emotions and behaviours, and in adapting to social environments (Macklem, 2008). Moreover, these findings align with past research indicating that as emotion regulation skills improve, scores for social behavior also rise (Kayhan Aktürk, 2015); a positive correlation exists between emotion regulation and behaviors deemed socially acceptable (Eisenberg et al, 1996); a noteworthy negative correlation is present between children's abilities to regulate emotions and behavioral issues (Şahin, 2019), and a positive linkage is observed between behavioral self-regulation and emotion regulation (Vardi & Demiriz, 2021).

According to the mediation analyses made, it is seen that emotion lability/negativity and emotion regulation have a partial mediator effect on the relationship between behavior regulation and social-emotional adaptation. It was determined that the relationship between behavior regulation and social-emotional adaptation increased with the mediating effect of low emotion lability/negativity variables and high emotional regulation. The effect of behavior regulation alone on social-emotional adaptation is enhanced by low emotion lability/negativity and high emotion regulation. Although it is encountered no other study in the literature examines the model created in our study, it has been observed that there are perspectives compatible with the results we obtained. Child who possess superior self-regulation abilities can identify and handle their emotions efficiently, relate to others' feelings, decide on their actions and social interactions, and create and sustain positive connections with diverse individuals (Snezhana Djambazova-Popordanoska, 2016).and can get away from that by using the coping strategies they have developed in stressful situations (Eisenberg et al., 1997). However, children with low self-regulation skills have difficulty effectively managing their emotions in potentially stressful situations, which may result in the negative behavioral expression of emotional arousal (Snezhana Djambazova-Popordanoska, 2016) and lead to behavioral problems or poor social competencies in children happens (Denhan et al., 2003; Gilliom et al. 2002).

Another mediation analysis result of the study is that emotion lability/negativity and emotion regulation have a partial mediator effect on the relationship between social skills and social-emotional adaptation. It was determined that low emotion lability/negativity variables and high emotion regulation mediated the relationship between social skills and social-emotional adaptation. Therefore, it was observed

that the effect of social skill alone on social-emotional adaptation increased through low emotion lability/negativity and high emotion regulation. For children to adapt socially and emotionally, they need to internalize social rules and expectations (Okorn et al., 2022). In the studies of Eisenberg et al. (2000), it was determined that negative emotionality has a regulatory role in the relationship between behavior regulation and prosocial behavior. It is seen that preschool children who develop emotion regulation skills are better at prosocial behaviors (Song, Colasante, & Malti, 2018). In another study, it was determined that children's knowledge of their emotions affects their social adaptation positively (Alwaely et al, 2020). For children in preschool, mastering techniques to minimize the display of adverse emotions plays a pivotal role in their social engagements and connections with fellow peers (Blair et al., 2015), and preschool children's effective strategies for emotion regulation affect functional relationships and social adaptation positively (Dennis et al. Kelemen, 2009). In addition, it is observed that increased emotional reactivity interrupts emotion-regulating processes among aggressive children (Helmsen et al., 2012), and on the contrary, children who regulate their emotional and behavioral responses well and efficiently are perceived as socially compatible by adults and their peers, furthermore, it has been observed that they maintain these positive social behaviors and experience less problematic relationships with their peers (Dennis & Kelemen, 2009). In another study, it was suggested that emotional knowledge in children should be developed from an early age, as it is linked to later social adaptation (Alwaely et al., 2021).

Although there are many studies in the literature examining self-regulation, social-emotional adaptation, and emotion regulation, no other study examining these three variables together has been encountered (Adamis, & Olatunji, 2023; Alwaely et al, 2020; Berti, & Cigala, 2022; Dennis & Kelemen, 2009; Eisenberg et al, 1996; Helmsen et al., 2012; Morris et al., 2017). With this aspect, the findings obtained in our study will contribute to the attention that relationships between behavior regulation with social skills, and social-emotional adaptation are affected by emotion lability/negativity, and emotion regulation.

Some of the limitations of the study are that the scales are based on self-report, that some of the evaluations about the child are made by the mother and some are made by the teachers, and that the study sample is limited. In addition, the selection of the study participants by snowball sampling method makes the generalizability of the findings difficult. Another factor affecting the generalizability of the results is that the internal consistency coefficient of emotion regulation, which is the sub-dimension of ERC, is below the required Cronbach's Alpha value of .70. Therefore, it should be careful also to this topic when interpreting the results obtained from this subscale. Stronger results can be obtained by conducting similar studies with a larger sample.

Recommendations for future studies; research examining the effects of digital environments on children's emotion regulation and social adaptation skills can assist in understanding the impact of modern technology on these crucial developmental areas. Studies evaluating the effects of educational interventions aimed at enhancing emotion regulation skills can help identify effective strategies for supporting the development of these skills. Additionally, it is essential for

upcoming research to explore the connections among self-regulation, social adaptation, and emotional regulation in children across various developmental stages, encompassing those from ethnic minorities and low-income families. Advancing the literature in this direction can enhance our understanding of the evolution of social adaptation and self-regulation skills.

Conclusion

In conclusion modeling the mediating effect of emotion regulation and emotion lability/negativity in the relationship between social-emotional adaptation, social skills, and behavior regulation is one of the strengths of our study. While numerous studies have explored the link between self-regulation and social-emotional adaptation, as well as the connection between emotion regulation and self-regulation, the combined relationship encompassing emotion regulation, self-regulation, and social-emotional adaptation remains unexplored. It is thought that in the tested model, the result that emotion regulation and emotion lability/negativity mediate the relationship between social-emotional adaptation, social skills, and behavior regulation will contribute to the literature, and may inspire for search other variables that mediate.

References

- Adamis, A.M., & Olatunji, B.O. (2023). Specific emotion regulation difficulties and executive function explain the link between worry and subsequent stress: A prospective moderated mediation study. *Journal of Affective Disorders, 348*, 88-96.
- Alwaely, S.A., Yousif, N.B.A., & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care, 191*(16), 2484-2493.
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies, 12*(12), 141-149.
- Amédée, L.M., Tremblay-Perreault, A., Hébert, M., & Cyr, C. (2019). Child victims of sexual abuse: Teachers' evaluation of emotion regulation and social adaptation in school. *Psychology in the Schools, 56*(7), 1077-1088.
- Are, F., & Shaffer, A. (2016). Family emotion expressiveness mediates the relations between maternal emotion regulation and child emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development, 47*, 708-715.
- Aro, T., Eklund, K., Nurmi, J.E. & Poikkeus, A.M. (2012). Early language and behavioral regulation skills as predictors of social outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*(2), 395-408.
- Baron, R.M., ve Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Baughman, N., Prescott, S.L., & Rooney, R. (2020). The prevention of anxiety and depression in early childhood. *Frontiers in Psychology, 11*, 517896.
- Becker, D.R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M.M. (2014). Behavioral selfregulation and executive function both predict visuomotor skills and early. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 411-424.
- Berti, S., & Cigala, A. (2022). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development, 33*(1), 38-57.
- Bierman, K. & Furman, W. (1984), The effects of social skills training peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development, 55*, 151-162.
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3), 821-843.
- Bilge, Y., & Sezgin, E. (2020). Anne ve çocuk duygu düzenleme arasındaki ilişkide annenin kişilik özelliklerinin ve bağlanma stillerinin aracı rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(3), 310-318.

- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2008). Developing self-regulation skills in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children*, 63, 56-58.
- Bozkurt Yükcü, Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Examining of the emotion regulation skills in preschool children in terms of different variables. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Bronson, M.B. (2019). *Erken çocuklukta öz düzenleme doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin ve M. Kır Yiğit (Çev.)). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cadima, J., Gamelas, A.M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 26(5-6), 708-728.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 19(2), 111-122.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Chaplin, T.M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.
- Cao, H., Liang, Y., & Zhou, N. (2020). Proximal interpersonal processes in early childhood, socioemotional capacities in middle childhood, and behavioral and social adaptation in early adolescence: A process model toward greater specificity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(11), 1395-1410.
- Çomak, Z. (2022). *60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz-düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dennis, T.A., & Kelemen, D.A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 243-252.
- Dere Çiftçi, H., Ceylan, R. & Gök Çolak, F. (2021). The relationship between preschool children's social competence skills and their ability to communicate with their mothers. *Participatory Educational Research*, 8 (2) , 435-459.

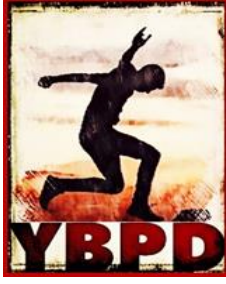
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı Örneği*. Doktora Tezi. Ankara : Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Karbon, M., Murphy, B.C., Wosinski, M., Polazzi, L., ... & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67(3), 974-992.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., ... & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68, 295-311.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., & Morris, A.S. (2002). Children's emotion-related regulation. *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 189-229.
- Eisenberg, N., Valiente, C. & Eggum, N.D.(2010). Self-Regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M.J., & Spinrad, T.L. (2014). *Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates*. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.157-172). The Guilford Press.
- Erkan, N.S. & Sop, A. (2018). Analyzing the relationship between parenting styles, behavioural problems and school readiness through the mediating role of self-regulation. *Education and Science*, 43 (196), 27-47.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62.
- Feldman, R. (2015). Mutual influences between child emotion regulation and parent-child reciprocity support development across the first 10 years of life: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 27(4), 1007-1023.
- Flook, L., Zahn-Waxler, C., & Davidson, R. J. (2019). Developmental differences in prosocial behavior between preschool and late elementary school. *Frontiers in Psychology*, 10, 876.
- Fox, N.A., & Calkins, S.D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Garner, P.W., & Spears, F.M. (2000). Emotion regulation in low income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.

- George, D. and Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Edition). Allyn & Bacon.
- Gilliom, M., Shaw, D.S., Beck, J.E., Schonberg, M.A., & Lukon, J.L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38(2), 222-235.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. A review for the Early Intervention Foundation*. Institute of Education, UCL.
- Gresham, F.M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46, 319-332.
- Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Güven, Y., & Işık, B. (2006). The validity and reliability of marmara scale of social and emotional adaptation for 5 year olds children. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 23(23), 125-142.
- Hayes, A.F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. New York: Guilford Press.
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 87-101.
- Hipson, W.E., Coplan, R.J., & Séguin, D.G. (2019). Active emotion regulation mediates links between shyness and social adjustment in preschool. *Social Development*, 28(4), 893-907.
- İvrendi, A., Erol, A., & Atan, A. (2022). Children's geometric skills: Any ties to self-regulation skills?. *The Journal of Educational Research*, 115(1), 1-10.
- Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). The effects of social skills' training on elementary school students' social adjustment. *Elementary Education Online*, 9(1), 203-212.
- Kandır, A. & Orçan, M. (2011). A comparative study into early learning skills of five-six-year old children and their social adaptation skills. *Elementary Education Online*, 10(1), 40-50.
- Kapçı, E.G., Uslu, R.I., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16,13-20.
- Karagöz Y. (2021). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kır Yiğit, M. , Sezgin, E. & Yağcı, F. (2020). Examination of temperament characteristics and self-regulation skills of children attending preschool institutions. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8(2), 318-332.
- Leerkes, E.M., & Bailes, L.G. (2019). *Emotional development within the family context*. Handbook of Emotional Development, 627-661.
- Lenes, R., Gonzales, C.R., Størksen, I., & McClelland, M.M. (2020). Children's self-regulation in Norway and the United States: The role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 566208.
- Liu, X. (2011). Young children's social skills development and academic achievement: Longitudinal analysis of developmental trajectories and environmental influences. State University of New York at Buffalo.
- Lukash, E.I. (2005). Attitudes toward the social adaptation of creatively gifted children in Russia and the United States. *Russian Education & Society*, 47(11), 57-70.
- Morris, A.S., Criss, M.M., Silk, J.S., & Houlberg, B.J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238.
- Macklem, G.L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York, USA: Springer Science & Business Media.
- Matthews, J.S., Ponitz, C.C., & Morrison, F.J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- McClelland, M.M., Ponitz, C.C., Messersmith, E.E., & Tominey, S. (2010). *Self-regulation: Integration of cognition and emotion*. In W.F. Overton & R.M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development*, Vol. 1. Cognition, biology, and methods (pp.509-553).
- McClelland, M.M., Tominey, S.L., Schmitt, S.A., Hatfield, B.E., Purpura, D.J., Gonzales, C.R., & Tracy, A.N. (2019). Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10, 2365.
- Mortensen, J.A., & Barnett, M.A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- Morris, A.S., Criss, M.M., Silk, J.S., & Houlberg, B.J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238.
- Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159-172.
- Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2022). To conform or not to conform: An in-depth analysis of teacher-child interaction and the role of emotions in

- social adaptation in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 383-396.
- Ogelman, H.G., Sarıkaya, H.E., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 4(8), 57-71.
- Okorn, A., Verhoeven, M., & Van Baar, A. (2022). The importance of mothers' and fathers' positive parenting for toddlers' and preschoolers' social-emotional adjustment. *Parenting*, 22(2), 128-151.
- Papachristou, H., Theodorou, M., Neophytou, K., & Panayiotou, G. (2018). Community sample evidence on the relations among behavioural inhibition system, anxiety sensitivity, experiential avoidance, and social anxiety in adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 8, 36-43.
- Ponitz, C.C., McClelland, M.M., Jewkes, A.M., Connor, C.M., Farris, C.L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for evaluating and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Ramazan, O., & Unsal, O. (2012). A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5828-5832.
- Rothbart, M.K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Sektnan, M., McClelland, M.M., Acock, A. & Morrison, F.J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718.
- Sezgin, E.Y., Ulus, L., & Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 107-128.
- Song, J.H., Colasante, T., & Malti, T. (2018). Helping yourself helps others: Linking children's emotion regulation to prosocial behavior through sympathy and trust. *Emotion*, 18(4), 518-527.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K.E., Küsmüs, G.İ., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.
- Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029.
- Warnes, E.D., Sheridan, S.M., Geske, J., & Warnes, W.A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.
- Yükçü, Ş.B. & Demircioğlu, H. (2017). Examining of the emotion regulation skills in preschool children in terms of different variables. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (44), 442-466.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.



LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DUYARLI SEVGİNİN AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİ*

Yıldırım GENE¹, Sefa BULUT²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9, 10 ve 11 sınıflarına devam eden toplam 560 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında 'Kişisel Bilgi Formu', 'Duyarlı Sevgi Ölçeği' ve 'Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu' kullanılmıştır. Bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Duyarlı Sevgi Ölçeği Puanları ile Akran Zorbalığı, Zorba-Kurban Alt Ölçek Puanları ve Toplam Puanları Arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için de Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri ile akran zorbalığı kurbanı olmaları arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duyarlı sevgi ölçeği puanlarının akran zorbalığı kurban ölçeği puanları ile elde edilen Regresyon Analizi anlamlı bulunmuştur. Duyarlı Sevgi Ölçeği puanları akran zorbalığı kurban alt ölçek puanları üzerindeki varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Sevgi, Duyarlı Sevgi, Zorba, Kurban, Akran Zorbalığı

THE EFFECT OF COMPASSIONATE LOVE ON PEER BULLYING IN HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between high school students' compassionate love levels and peer bullying behaviors. The sample of the research consists of a total of 560 high school students attending the 9th, 10th and 11th grades of Anatolian High School and Vocational and Technical Anatolian High School in Kağıthane district of Istanbul province in the 2020-2021 academic year. Personal Information Form, Compassionate Love Scale and Peer Bullying Scale Adolescent Form were used to collect data. In this research, the relational scanning model, one of the descriptive research types, was used. Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was used to examine the relationship between Compassionate Love Scale Scores and Peer Bullying, Bully-Victim Subscale Scores and Total Scores, and Regression Analysis was used to test the effect of independent variables on the dependent variable. As a result of the research, it was determined that there was a weak, statistically significant negative relationship between high school students' compassionate love levels and being victims of peer bullying. The Regression Analysis of the Compassionate Love Scale scores with the peer bullying victim scale scores was found to be significant. Compassionate Love Scale scores explain 4% of the variance in peer bullying victim subscale scores.

Key Words

Love, Compassionate Love, Bully, Victim, Peer Bullying

*Bu makale Yıldırım GENE'nin İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Prof. Dr. Sefa BULUT'un danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin özetidir.

¹Milli Eğitim Bakanlığı, E-Mail: yildirimgene@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1440-8432

²Prof. Dr., İbn Haldun Üniversitesi, E-Mail: sefabulut22@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2622-4390

Alıntılama: Gene, Y., Bulut, S. (2023). Lise öğrencilerinde duyarlı sevginin akran zorbalığına etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(14), 185-198.

Giriş

Son yıllarda duyuşsal alan üzerine birçok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Bu alan içerisindeki kavramlardan biri olan sevgi ise felsefe, edebiyat ve sanatta üzerinde en fazla çalışılan terimlerden biridir. Buna rağmen beşerî bilimlerde sevgi kadar hakkında az araştırma yapılmış başka bir kavram yoktur. Karmaşık yapısı ve çok sayıda sevgi türünün bulunması bu terimin tanımlanması ve çeşitleri arasındaki ilişkilerin ortaya konması gibi hakkında yapılacak tüm çalışmalarını önemli hale getirmektedir. Sevgi türleri üzerine en kapsayıcı çalışmayı Hendrick ve Hendrick (1986) yapmıştır. Ona göre göre altı tür sevgiden bahsedilmektedir. Bunlar, arkadaşça sevgi (storge), sahiplenici sevgi (mania), mantıklı sevgi (pragma), oyuna benzetilen sevgi (ludus), romantik sevgi (eros) ve verici sevgi (agape)'dir. Yakın zamanda Berscheid dört aşamalı bir sınıflandırmanın en kapsamlı tasnifleme olduğunu belirtmiştir. Bunlar; romantik sevgi, yetişkin bağlanma sevgisi, arkadaşça sevgi ve duyarlı sevgidir. Duyarlı sevgi dışındaki sevgi türleri derinlemesine incelenmesine rağmen duyarlı sevgi literatüre yeni girmiş ve hakkında çok az çalışma yapılmıştır (Reis, Maniaci ve Rogge, 2014: 652).

Lazarus'un (1991) tanımına göre, tüm insanlığın iyi olmasını merkeze alan duyarlı sevgi yakın ya da uzak herkese karşı hissedilen ilgi, şefkat, yardımcı olma, fedakârlık gibi duygu ve düşünceleri içeriğinde barındıran kapsayıcı bir kavramdır (Gene ve Bulut, 2021). Tanımadığı insanlarda dahil olmak üzere başkaları acı çektiğinde onları anlama ve destekleme, yardıma muhtaç olduklarında ise yardım etme yönünde bir istek ve eğilim olarak da tanımlanmaktadır (Nickolas, 2009: 10). Duyarlı Sevgi başkalarının iyiliği için düşünceli olmayı gerektirir (Reis, Maniaci ve Rogge, 2014: 651). Bu sebeple genellikle fedakâr sevgi veya karşılıksız sevgi olarak da tanımlanmaktadır (Fehr, Sprecher ve Underwood, 2009: 11). Her türlü ilişki durumunda deneyimlenebilen ve bütün dünyayı kapsayan bir sevgi çeşidi olmasıyla diğer sevgi türlerinden ayırt edilebilmektedir (Underwood, 2009: 3). Bu sevgi türünün içeriğinde empati, yardımseverlik, fedakârlık ve sempati olmasına karşın birbirlerinden farklı süreçlerdir (Nickolas, 2009: 212). Örneğin, sempati (Sympathy) acı duyan kişiye karşı üzüntü hissetme ve ilgi duyma şeklinde bir karşılık vermek iken duyarlı sevgi başkalarının acı çekmesinden duygulanma ve yardım etme isteğidir (Eisenberg, 2000: 678). Duyarlı sevgi sadece empatiyle de sınırlandırılmaz (Post, 2003: 46). Çünkü empati birinin acısına cevap olarak ortaya çıkarken duyarlı sevgi toplumun tamamını kapsayıp aynı zamanda süreklilik arz etmektedir. Dolayısıyla empati ile yüksek bir ilişki düzeyine sahip olmayıp ikisinin farklı kavramlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sprecher ve Fehr, 2005: 630). Duyarlı sevgi kavramı temel olarak iki başlık altında incelenmektedir. Bunlar 'yakınlara karşı duyarlı sevgi' ile 'yabancılara ve insanlığa karşı duyarlı sevgi'dir.

Sevginin önemli belirleyicilerinden biri yakınlıktır. İnsanlar aynı ortamı paylaştıkları kişilerle ilişki kurmaya daha yatkındır. Fiziksel olarak yakın olmak derinlikli ve dostça ilişkiler kurmada daha etkili olabilir. Tanışıklığın sevgiyi olumlu ya da olumsuz her türlü ortamda arttırdığı tespit edilmiştir (Özen ve Gülaçtı, 2010). İnsanlar çoğunlukla yakın çevrelerindeki kişiler sayesinde duyarlı sevgi alıcısı olduklarını hissetmektedirler. Bu sevgiyi almak bireylerin sağlıklı olma halleri için oldukça önemlidir (Ornish, 1999: 67).

Sevgi hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde bütün insanlar ve yabancılar için duyulan sevginin inceleme konusu yapılmadığı görülmektedir. Halbuki 'başkaları için duyulan sevgi' psikoloji alanı dışındakilerce de olumlu bir sevgi olarak kabul görmektedir (Fingerman, 2004: 185). Çoğu insan diğerleri tarafından kendine yönelik hissedilen duyarlı sevginin ayırında değildir. Bu fark edildiğinde kişilerin kendilerine olan saygılarının arttığı ve olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Sedikides, Oliver ve Campell, 1994: 16).

Yapılan bir araştırma yabancılarda dahil çevre ile kurulan iletişim ortamının insanlarda mutluluğa ve insani gelişime katkısı olduğunu göstermektedir (Fingerman, 2004: 204). Kişinin tanımadığı kişilere yönelik hissettiği duyarlı sevgi, iyi oluş halinin artmasına sebep olmaktadır (Sprecher ve Fehr, 2005: 632).

Araştırmamızın bir diğer kavramı olan akran zorbalığı ise insanlığın temel dürtülerinden biri olan saldırganlığın bir türüdür. Ancak bazı yönlerden ondan ayrılır. Zorba davranışın yapısında; kavga (Lessne, Sayali ve Harmallar, 2013), tehdit (Jill ve Chiristina, 2011'den akt. Şahin ve Akbaba 2017: 27), saldırganlık (Dilmaç, 2009) gibi birtakım davranışlar bulunmaktadır. Zorbalık alanında ilk çalışmaları yapan kişi Norveçli bilim insanı Dan Olweus' tur. Kendisi zorbalık ile saldırgan davranışlar arasındaki ayrımın şu şekilde olduğunu söylemiştir (Olweus, 1999): Saldırganlık dürtüseldir, zorbalıkta ise davranış yapılırken eğlenmek ya da kazanç sağlamak amaçlanmaktadır. Birkaç kez görülen incitici davranış zorbalık olarak değerlendirilmez. Bunun için sürekli bir eylem olması gerekir. Zorba kişi kendini güçlü olarak algılar.

Olweus, zorbalığı bireyin belirli bir zaman içerisinde başkalarını rahatsız eden kasıtlı ve olumsuz davranışlarının tümü olarak tarif etmiştir (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011: 99). Bir olayın zorbalık olabilmesi için taraflar arasında eşit olmayan güç ilişkisi, süreklilik ve kasıt olmalıdır (Olweus, 2010). Güç dengesi bakımından birbirine eşit öğrencilerin yaptığı kavgalar zorbalık olarak değerlendirilmez. (Gökler, 2009; 514). Bir davranışın akran zorbalığı olarak görülebilmesi için kendini koruma amaçlı olmaması, karşıdakine zarar vermeyi amaçlaması ve sürekli olması gerekmektedir (Koç, 2006). Bu sebeple ilk kez karşılaşılan birine yönelik yapılan zarar verici davranışlar akran zorbalığı olarak değerlendirilmemektedir (Kağıtçıbaşı, 2004).

Zorbalık toplumda ortaya çıkar ve diğerlerinin katılımıyla devamlılık gösterir. Temelde zorba ve kurban rollerinden oluşsa da paylaşılan başka rollerinde olması toplumsal desteğin önemini vurgulamaktadır. Zorba asistanı, zorba destekçisi, kurban savunucusu gibi roller zorbalığın toplumsal devamlılığının oluşmasına neden olmaktadır (Yıldırım, 2012).

Zorbalığın birçok boyutu bulunmakla birlikte genel olarak üç çeşit zorbalık üzerinde durulmaktadır. Bunlar; itme, vurma gibi davranışları içeren fiziksel zorbalık, oyunlara almama ve dedikodu çıkarma gibi davranışlardan oluşan psikolojik ve duygusal zorbalık, tehdit etme, isim takma gibi ifadeleri içeren sözel zorbalıktır (Karataş ve Ünalmiş, 2019). Mynard ve Joseph (2000) bu türlere kişisel eşyalara saldırıyı da ilave etmiştir. Bu zorbalık türü, başkalarının eşyalarını çalma, izinsiz alma veya zarar verme gibi davranışları ihtiva etmektedir. Elliot (1992) ise

bunlara cinsel zorbalık boyutunu da eklemiştir. Bu zorbalık türünde kurbanın sözel ya da fiziksel olarak cinsel tacizde bulunulmaktadır.

Pişkin ve Ayas (2005) ise zorbalık üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda zorbalığı beş türde incelemiştir. Bunlar; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, eşyalarına zarar verme zorbalığı, söylenti çıkarıp yayma zorbalığı ve dışlama-yalnızlaştırma zorbalığıdır.

Zorbalıkların en belirgin özelliği akranlarına yönelik gösterdikleri saldırgan davranışlardır. Fakat sadece akranlarına değil, öğretmenleri ya da ebeveynleri gibi diğer yetişkinlere de saldırgan davranışlar gösterebilmektedirler. Zorbalıkların şiddete karşı olumlu bir yaklaşımı vardır. Çoğunlukla tepkisel davranırlar, empati düzeyleri ve öz kontrolleri düşüktür. Çabuk öfkelenen bir kişiliğe sahiptirler. Kurbanlardan genellikle fiziksel olarak daha güçlüdürler. Etraflarında popülerdirler ve takipçileri vardır (Gökler, 2009: 520). Zorbalık kurbanlara zarar vermektense onlara acı çektirmekten zevk almakta, kendilerini bu davranışlara kurbanların kıskırttığını söylemektedirler. Kişilik özelliklerine bakıldığında ise sosyal açıdan yalnız olma, uyumsuzluk, düşük sosyal destek algısı ve madde kullanımı gibi davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Sıklıkla antisosyal davranışlar sergilemekte ve okul kurallarına uymama temayülündedirler. Sosyal zekâ düzeyleri düşük, empati ve sempati yeteneğinden yoksundurlar (Şahin ve Akbaba, 2017: 27).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığından araştırma betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin bu değişkenlere herhangi bir şekilde müdahale edilmeden incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde farklı lise türlerinde öğrenim gören tüm öğrencilerdir. Araştırmada küme örnekleme yöntemi ile Anadolu Lisesi ve Meslek lisesi olmak üzere iki farklı lise türü tesadüfi olarak seçilmiştir. Daha sonra bu okulların 9, 10 ve 11. sınıflarına devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 560 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Lise son sınıfların (12. sınıflar) ulusal düzeyde sınavları olması nedeniyle yeterli sayıda öğrenci bulunmadığı için bu öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuşlardır. Örneklem grubundaki öğrencilerin demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik değişkenlere göre dağılımı (N=560)

		N	%
Cinsiyet	Kız	369	65.9
	Erkek	191	34.1
Okul Türü	Anadolu Lisesi	463	82.6
	Meslek Lisesi	97	17.4
Sınıf	9	305	54.5
	10	158	17.3
	11	97	28.2
Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	Düşük	34	6.1
	Orta	277	49.4
	İyi	206	36.8
	Çok İyi	43	7.7
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	44	7.9
	İki Kardeş	249	44.4
	Üç Kardeş	174	31.1
	Dört ve Üzeri	93	16.6
Kardeşler Arasında Konumu	İlk Çocuk	243	43.4
	Ortanca Çocuk	107	19.1
	Son Çocuk	210	37.5
Algılanan Aile Gelir Düzeyi	Düşük	62	11.0
	Orta	288	51.4
	Yüksek	210	37.6
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	264	47.2
	Ortaokul	127	22.6
	Lise ve üstü	169	30.2
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	206	36.8
	Ortaokul	140	25.0
	Lise ve üstü	214	38.2

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Lise öğrencilerinin demografik bilgilerini almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form oluşturulurken lise öğrencileriyle yapılan benzer araştırmalar incelenmiş, araştırmamızda ele alınan iki kavram ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlere yer verilmiştir. Öğrencilere cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, kardeşler arasında konum, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve algılanan akademik başarı durumu şeklinde toplam 9 soru yöneltilmiştir.

Duyarlı Sevgi Ölçeği: Sprecher ve Fehr (2005) tarafından bireylerin duyarlı sevgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 7'li likert tipi 21 maddeden oluşan bir ölçektir. Akın ve Eker (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek olası puanların ranjı 21 ile 147 arasında değişmektedir. Alınan puanın yüksekliği duyarlı sevgi düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu: Ayas ve Pişkin (2015) tarafından 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin arasındaki zorbalık olaylarını yapan "zorba" ve bu tarz olaylara maruz kalan "kurban" öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 53 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 53, en yüksek puan ise 256'dır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe zorba ve kurban olma düzeyi artmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması öncesinde Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Duyarlı Sevgi Ölçeğinin uygulanması için ölçek geliştiricilerden kullanım izni, İbn Haldun Üniversitesi Etik Kurulundan etik izin ve araştırmanın devlet okullarında yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında gönüllülük esası dikkate alınmış, katılım sağlayan her öğrenciye "Gönüllü Katılım Onam Formu" imzalatılmış, öğrencilerin içten ve samimi cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Bunun için örneklem grubuna araştırmaya katılımda gönüllülük esasının olduğu, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri, ölçek sonuçlarının gizli kalacağı ve kimse ile paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bilimsel bir çalışma için yapıldığı anlatılıp hiçbir kâğıdın üzerine isim ve soy isim yazmamaları söylenmiş, sorulara içten ve rahat bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca örneklem grubu on sekiz yaşın altında olduğu için ebeveynlerine de izin belgeleri gönderilerek imzalatılmıştır. Araştırmaya 619 öğrenci katılmış, uygulama yüz yüze yapılmış ancak ölçeklere gelişigüzel yanıtlar verildiği gözlenen ve uç değerlerde olan 59 ölçme aracı analize alınmamıştır.

Verilerin analizine geçmeden önce ölçeklerden elde edilen puanların normallik testleri yapılmış Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği'nin alt boyutlarından olan kurban ölçeğinin çarpıklık değerleri 1.35 ile 0.14, basıklık değerleri 1.07 ile 0.27, zorba ölçeğinin çarpıklık değerleri 1.31 ile 0.14, basıklık değerleri 1.06 ile 0.27' dir. Duyarlı Sevgi Ölçeğinin ise çarpıklık değerleri 0.48 ile 0.14, basıklık değerleri 0.06 ile 0.27 arasında değiştiği gözlenmiştir. İki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için de Regresyon Analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amaçları kapsamında duyarlı sevgi puanlarıyla akran zorbalığı alt ölçekleri ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile duyarlı sevgi ölçeği puanlarının akran zorbalığı alt ölçek puanları ve toplam puanlarını yordayıp yordamadığına ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

Duyarlı sevgi ölçeği puanları ile akran zorbalığı, zorba ve kurban alt ölçek puanları ve toplam puanları arasındaki korelasyonlara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Duyarlı Sevgi Ölçeği puanları ile akran zorbalığı, zorba-kurban alt ölçek puanları ve toplam puanları arasındaki ilişki durumu (N=560)

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Fiziksel Z	---												
2.Sözel Z	.72**	---											
3.Dışlama Z	.57**	.63**	---										
4.Söylenti Z	.61**	.64**	.69**	---									
5. Eşya. Z	.63**	.56**	.54**	.59**	---								
6. Toplam Z	.89**	.87**	.80**	.79**	.78**	---							
7.Fiziksel K	.70**	.42**	.31**	.35**	.32**	.57**	---						
8.Sözel K	.56**	.62**	.42**	.49**	.54**	.67**	.64**	---					
9.DışlamaK	.41**	.36**	.48**	.51**	.42**	.52**	.52**	.66**	---				
10.Söylenti K	.27**	.34**	.37**	.44**	.45**	.46**	.61**	.57**	.63**	---			
11. Eşya. K	.37**	.32**	.29**	.44**	.75**	.45**	.53**	.63**	.58**	.76**	---		
12. Toplam K	.62**	.53**	.39**	.54**	.53**	.69**	.91**	.81**	.71**	.69**	.75**	---	
13.Duyarlı Sevgi	.02	-.01	-.02	.01	-.05	-.05	-.15*	-.14*	-.19*	-.11	-.14*	-.20*	---

**p<0.01 *p<0.05

Akran zorbalığı, zorba alt ölçekleri ile akran zorbalığı kurbanı alt ölçekleri arasındaki ilişkiler 0.27 ile 0.91 arasında değişmektedir. Bu araştırmanın temel değişkenleri olan duyarlı sevgi ile akran zorbalığı ölçeği puanları arasındaki ilişkiler -.01 ile -.05 arasında değişmekte olup elde edilen korelasyon değerleri anlamlı değildir. Bununla birlikte Duyarlı Sevgi Ölçeği puanları ile fiziksel zorbalık kurbanı ($r=-0.15$, $p<0.05$), sözel zorbalık kurbanı ($r=-0.14$, $p<0.05$), dışlama ve yalnızlaştırma zorbalığı ($r=-.19$, $p<0.05$), eşyalarına zarar verme zorbalığı ($r=-0.14$, $p<0.05$) ve akran zorbalığı kurbanı toplam ($r=-0.20$, $p<0.05$) ölçek puanları ile negatif yönde ve düşük ilişkiler mevcuttur. Diğer bir ifade ile duyarlı sevgi eğilimleri yükseldikçe akran zorbalığı kurbanı olma eğilimleri düşmektedir.

Duyarlı sevgi ölçeği puanlarının akran zorbalığı ölçeği puanlarını yordama durumuna yönelik bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Akran zorbalığı, zorba ve kurban ölçeği puanlarının yordanmasına yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	55.339	3.306		16.737	0.000		
Akran Zorbalık	-.008	.032	-.014	-.258	0.796	-.014	-.014
Sabit	52.81	1.595		33.115	0.000		
Akran Kurban	-.064	.015	-.216	-4.129	0.000	-.216	-.216

Duyarlı sevgi ölçeği puanlarının akran zorbalığı üzerindeki regresyon analizi anlamlı olmakla birlikte duyarlı sevgi ile akran zorbalığı alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Bununla birlikte duyarlı sevgi ölçeği puanlarının akran zorbalığı kurban ölçeği puanları ile elde edilen regresyon analizi anlamlıdır ($R=0.22$, $R^2=0.04$, $p<0.01$). Duyarlı sevgi ölçeği puanları akran zorbalığı kurban alt ölçek puanları üzerindeki varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik yapılan analize göre lise öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri ile akran zorbalığı kurbanı olma puanları arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan duyarlı sevgi ölçeği puanlarının akran zorbalığı kurbanı olma alt ölçek puanlarını yordama düzeyinin çok zayıf seviyede olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin duyarlı sevgi ölçeği puanları ile akran zorbalığı alt ölçek puanları ve toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına yönelik elde edilen bulgulara göre; Duyarlı Sevgi Ölçeği puanları ile fiziksel zorbalık kurbanı, sözel zorbalık kurbanı, dışlama ve yalnızlaştırma zorbalığı, eşyalara zarar verme zorbalığı ve akran zorbalığı kurbanı toplam ölçek puanları ile negatif yönde düşük bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle lise öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri yükseldikçe akran zorbalığı kurbanı olma olasılıkları düşmektedir. İlgili literatür incelendiğinde duyarlı sevgi kavramının genellikle romantik ilişkiler (Kaya, 2021; Berscheid, 2010; Fehr, Harasymchuk ve Sprecher 2014; Neto ve Wilks, 2017) ve pozitif psikoloji kavramları (Özbeş, 2016; Demirel, 2019; Karahan, 2016; Çetin, 2019; Eker, 2011; Karakaya, 2021; Orhan, 2021) ile ilişkisinin çalışıldığı görülmektedir. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi terimlerle ilişkisine dair bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple yakın olduğu düşünülen bazı kavramlarla ilişkisini inceleyen çalışmalar incelenmiştir. Brody, Wright, Aron ve Mclaughlin-Volpe (2009) farklı sosyal gruplara mensup insanların birbirlerine olan duyarlı sevgileri ve bu sevginin gruplar arasındaki ilişkiye etkileri başlıklı araştırmasında duyarlı sevginin birlikte yaşama kültürü ve çatışmaların azaltılması konusunda umut vadettiği bulgusunu elde etmişlerdir. Sinclair, Fehr, Wang ve Regehr (2016) duyarlı sevgi ile önyargı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duyarlı sevgi düzeyi yüksek olan insanların göçmenler gibi farklı gruplara yönelik ayrımcılık yapma olasılıklarının daha düşük, onlara yardım etmeye gönüllü olma olasılıklarının ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Böylelikle duyarlı sevginin önyargıyı azaltmanın olumlu bir yolu olabileceği sonucunu elde etmişlerdir.

Lise öğrencilerinin Duyarlı Sevgi Ölçeği puanları akran zorbalığı, zorba ve kurban ölçeği puanlarını yordama düzeyine yönelik elde edilen bulgulara göre ise lise öğrencilerinin Duyarlı Sevgi Ölçeği puanları ile akran zorbalığı kurbanı toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde çok zayıf bir ilişki gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle lise öğrencilerinin Duyarlı Sevgi Ölçeğinden aldıkları puan arttıkça akran zorbalığı kurbanı olma ihtimalleri düşmektedir.

Duyarlı sevgi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunu sevgi, romantik ilişkiler, insani değerler, iyi oluş, affedicilik, merhamet gibi pozitif psikoloji kavramları oluşturmaktadır. Türkiye’de yapılan az sayıda çalışmada duyarlı sevginin bu kavramlarla ilişkisi üzerine yapılmıştır. Duyarlı sevginin şiddet davranışıyla ilişkisini inceleyen bir çalışmaya ise literatürde rastlanılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın sonuçları, duyarlı sevginin içerisinde yer alan bazı becerilerle ilgili yapılan çalışmalarla değerlendirilmeye çalışılacaktır. İlgül (2022) akran zorbalığı, olumlu sosyal davranışlar, empatik eğilim ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında zorbalık eğiliminin empatik eğilimin alt boyutu olan duygusal empati ve olumlu sosyal ve saldırgan davranış alt ölçeği olan tepkisel olumlu sosyal davranış tarafından yordandığı sonucuna ulaşmıştır. Önder ve Yıldırım (2017) ise ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile akran zorbalığı davranışı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Akran zorbalığı gösteren çocukların duygularını yönetme hususunda sorun yaşadıkları bildirilmektedir (Semiz, 2018).

Yapılan çalışmalar duyarlı sevginin toplum yanlısı davranışları teşvik ettiği ve olumlu sosyal etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Brouns, Externbrink ve Aledo, 2020: 7). Bir çalışmada öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliğini öngördüğü, bir başkasında ise dahil olunan toplulukta iyi hizmetkar liderler olma ihtimalini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Virat 2020: 9-11). Duyarlı sevgi düzeyi yüksek olan kişilerin önyargı seviyeleri düşük olduğu gibi başkalarına karşı da daha olumlu tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir (Sinclair, Fehr, Wang ve Regehr, 2016: 176-180). Nihayetinde bütün insanlığa karşı duyulan duyarlı sevginin olumlu toplumsal davranışların ortaya çıkmasına katkı sağladığı düşünülmektedir (Sprecher ve Fehr, 2005: 631).

Tüm bu çalışma sonuçları bu çalışmadan çıkan sonuçları belirli yönlerden destekler niteliktedir. Sonuç olarak duyarlı sevgi ve bununla ilişkili birçok kavram akran zorbalığı davranışını çeşitli açılardan yordayabilmektedir.

Kaynakça

- Akın, A., Eker, H. (2012). Duyarlı Sevgi Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 75-85.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Berscheid, E. (2010). Love in the fourth dimension. *Annual Review of Psychology* 61(1), 1-25.
- Brody, S., Wright, S.C., Aron, A. & McLaughlin-Volpe, T. (2009). *Compassionate love for individuals in other social groups*. The Science of Compassionate Love: Theory, Research, and Applications, Der. Beverley Fehr, Susan Sprecher, Lynn G. Underwood. New Jersey: Blackwell Publishing, (pp.283-308).
- Brouns, T., Externbrink, K. ve Aledo, P.S.B. (2020). Leadership beyond narcissism: On the role of compassionate love as individual antecedent of servant leadership. *Administrative Sciences*, 10(20), 1-10.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, D. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ve duyarlı sevgileri ile siber zorbalık ve siber mağduriyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, A. (2019). *Lise son sınıf öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri, olumlu sosyal davranış eğilimleri ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1307-1325.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. Lewis, W. & Halvin-Jones, J.M. (Eds.). *Handbook of Emotions* içinde (pp.677-691). New York: The Guilford Press.
- Eker, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-duyarlılık ve duyarlı sevgi düzeylerinin ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elliot, M. (1992). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Wiltshire: Longman.
- Fehr, B., Sprecher, S. ve Underwood, L.G. (2009). *Compassionate love: Theory, research, and applications*. Malden, M.A.: Wiley-Blackwell.
- Fehr, B., Harasymchuk, C. ve Sprecher, S. (2014). Compassionate love in romantic relationships: A review and some new finding. *Sage Journals*, 31(5), 575-600.
- Fingerman, K.L. (2004). *The consequential stranger: Peripheral relationships across the life span*. Lang, F.R. & Fingerman, K.L. (Eds.). *Growing together: Personal relationships across the lifespan* içinde (pp.183-209). New York: Cambridge University Press.

- Gene, Y. ve Bulut, S. (2021). Duyarlı sevgi. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 145-156.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Hendrick, C. ve Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 392-402.
- İlgül, B. (2022). Akran zorbalığı ile empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanları*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karahan, B. Y. (2016). *Yaşamdaki amaç, duygusal iyi oluş, kişisel ölüm korkusu ve duyarlı sevginin ontolojik iyi oluş üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakaya, Y. (2021). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş: ana babaya bağlanma ve duyarlı sevgi değişkenlerine göre bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karataş, M. ve Ünalmiş, A. (2019). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 381-396.
- Kaya, A. (2021). *Yetişkin bireylerde romantik ilişki doyumunun duyarlı sevgi ve yaşamın anlamı değişkenlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lessne, D., Sayalı, D. ve Harmallar, S. (2013). *Student reports of bullying and cyberbullying: Results from the 2011 school crime supplement to the National Crime Victimization Survey*. Web Tables. NCES 2013-329. National Center for Education Statistics.
- Mynard, H. ve Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Neto, F. & Wilks, D.C. (2017). Compassionate love for a romantic partner across the adult life span. *Europe's Journal of Psychology*, 13(4), 606-617.
- Nickolas, M.A. (2009). *Fostering social support and compassionate love in the greek orthodox church through small groups*. Unpublished doctoral dissertation. The Boston University.
- Olweus, D. (1999). In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. London: Routledge.

- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and Intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-361.
- Orhan, E. (2021). Pediatri Ünitelerinde Çalışan Hemşirelerin Duyarlı Sevgi Düzeyleri ile Merhamet Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ornish, D. (1999). *Love and survival: The scientific basis for the healing power of intimacy*. New York: Perennial Currents.
- Önder, F.C. ve Yıldırım, S.Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı yordamada duygusal zekanın rolü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 131-146.
- Özbey, A. (2016). *Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). Duyuşsal alan öğrenilerinden sevgi ve sevgi kuramları (Sevgiye dair söylenceler). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 135-149.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. 8. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Post, S.G. (2003). *Unlimited love: Altruism, compassion, and service*. Philadelphia and London: Templeton Foundation Press.
- Reis, H.T., Maniaci, M.R. ve Rogge, R.D. (2014). The expression of compassionate love in everyday compassionate acts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(5), 651-676.
- Sedikides, C., Oliver, M.B. ve Campbell, W.K. (1994). Perceived benefits and costs of romantic relationships for women and men: Implications for exchange theory. *Personal Relationships*, 1, 5-21.
- Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sinclair, L., Fehr, B., Wang, W. ve Regehr, E. (2016). The relation between compassionate love and prejudice: The mediating role of inclusion of out-group members in the self. *Social Psychological and Personality Science*, 7(2), 176-183.
- Sprecher, S. ve Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651.
- Şahin, M. ve Akbaba S. (2017). *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Underwood, L.G. (2009). *Compassionate love: A framework for research*. Malden, M. A.: Wiley-Blackwell.
- Virat, M. (2020). Teachers' compassionate love for students: A possible determinant of teacher-student relationships with adolescents and a mediator

between teachers' perceived support from coworkers and teacher-student relationships. *Educational Studies*, 46(1), 1-19.

Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileri ile okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.

