

OJCES



**JOURNAL OF CURRICULUM AND
EDUCATIONAL STUDIES**

ISSN:2980-2709

VOLUME: 2 NUMBER: 4

www.ojces.com

License Owner, Editorial Manager and Editor

Assoc. Prof. Dr. Kadir KAPLAN

Editor in Chief

Asst. Professor Emirhan AKTAŞ

Editor Assistants

Assoc. Prof. Dr. Bahadır GÜLDEN

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Asst. Professor Mustafa ÖZGÖL

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Publication Editor

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

Field Editors

Dr. Ahmet ÇELİK

Dr. Alaattin CİMİNLİ

Dr. Aysun BAY DÖNERTAŞ

Dr. İbrahim VAROL

Dr. Kerim UÇAR

Dr. Nesime Ertan ÖZEN

Dr. Özge GAMSIZ TUNÇ

Dr. Samet MAKAS

Board of Editorial Advisor

Professor Ahmet KAYA (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Professor Aytekin İŞMAN (Sakarya University)

Professor Bahar OTCU-GRİLLMAN (Mercy College)

Professor Faysal Okan ATASOY(Süleyman Demirel University)

Professor Figen AKÇA (Uludağ University)

Professor Foued LAROUSSI (Université de Rouen Normandie)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Kütahya Dumlupınar University)

Professor Gıyasettin AYTAŞ (Gazi University)

Professor Gönül GÜNEŞ (Trabzon University)

Professor Hikmet YAZICI (Trabzon University)

Professor İjlal OCAK (Afyon Kocatepe University)

Professor İsmail SEÇER (Atatürk University)

Professor İsmet ÇETİN (Gazi University)

Professor Kemalettin DENİZ (Gazi University)

Professor Levent MERCİN (Kütahya Dumlupınar University)

Professor Mehmet Ali AKINCI (Université de Rouen Normandie)

Professor Mehmet Barış HORZUM (Sakarya University)

- Professor Muammer NURLU (Gazi University)
- Professor Muhammet Fatih KANTER (Kilis 7 Aralık University)
- Professor Murat İSKENDER (Sakarya University)
- Professor Musa ÇİFCİ (Uşak University)
- Professor Mustafa KOÇ (Düzce University)
- Professor Mustafa YILMAZLAR (Sakarya University)
- Professor Neşe GÜLER (İzmir Demokrasi University)
- Professor Orhan ÇAKIROĞLU (Trabzon University)
- Professor Selami YANGIN (Recep Tayyip Erdoğan University)
- Professor Taner ALTUN (Trabzon University)
- Professor Christel TRONCY (Université de Rouen Normandie)
- Professor Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU (Trabzon University)
- Professor Tuncay AYAS (Sakarya University)
- Professor Veronique MIGUEL ADDISU (Université de Rouen Normandie) Professor
- Yakup YILMAZ (İstanbul Medeniyet University)
- Assoc. Professor Alper ASLAN (Munzur University)
- Assoc. Professor Efecan KARAGÖL (Zonguldak Bülent Ecevit University) Assoc.
- Professor Eyüp ÇELİK (Sakarya University)
- Assoc. Professor Fatma ALTUN KOBUL (Trabzon University)
- Assoc. Professor Mehmet KAYA (Sakarya University)
- Assoc. Professor Muhammed Raşit MEMİŞ (Ondokuz Mayıs University)
- Assoc. Professor Muharrem ÖZDEN (Trakya University)
- Assoc. Professor Oylum AKKUŞ İSPİR (University of Maryland Baltimore County)
- Assoc. Professor Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran University)
- Assoc. Professor Salih AKYILDIZ (Trabzon University)
- Assoc. Professor Seda AKTI ASLAN (Fırat University)
- Assoc. Professor Yakup ALAN (Sakarya University)
- Asst. Professor Bayram ÇETİNKAYA (Afyon Kocatepe University)
- Asst. Professor Mahmut BABACAN (Marmara University)

Asst. Professor Serkan CENGİZ (Ağrı İbrahim Çeçen University)

Dr. Okay DEMİR (Ministry of Education)

Responsible for Foreign Language

M Sc. Onur KAVAS (Ministry of Education)

Responsible for Revision

M Sc. Hasan Can GÜRSOY (Ministry of Education)

Manuscript Editor

Reviewes of Number

Dr. Çiğdem Çam Türkan

Dr. Ethem GÜRHAN

Dr. Esra DEMİRTAŞ

Dr. Hasan BATMAZ

Dr. İhsan AKEREN

Dr. Melek SÜLER

Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Mustafa Kerim ŞİMŞEK

Dr. Seyhan BEKİR

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Mehmet Akif DEMİRELLİ

Lise Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Etkili ve Verimli Ders Çalışabilmelerine Bir
Çözüm Önerisi: Eylem Araştırması

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

*A Solution Proposal for Effective and Efficient Study of Students Preparing for High School
Entrance Examination: Action Research*

130-161

Mümin TOK Medine ELMA Fehime TACİR Öykü Sude AKDEMİR

Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi' ne

Bağlı Çocukların Kariyer Gelişimlerinin Desteklenmesi (Bayburt Örneği)

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

*Supporting the Career Development of Children Depending on the Child Rights Committee of
the Provincial Directorate of Family and Social Services (Bayburt Case)*

162-193

Furkan KELEŞ Nurten KELEŞ Erdinç DURAK

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gerekli Öğrencilerin Eğitimleri Konusundaki Hizmet İçi
Eğitim İhtiyaçları: Bir Durum Çalışması

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

*In-Service Training Needs of Classroom Teachers on the Education of Students with Special
Needs: A Case Study*

194-220



Beyza KAZAN

Lise Öğrencilerinde Beden Algısı, Özgüven ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi

(Araştırma Makalesi/Research Article)

*Investigation of the Relationship Between Body Perception, Self Confidence and Peer
Relationships in High School Students*

221-242

Sena ÜNSAL

Lise Öğrencilerinde Duygusal Özerklik ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi

(Araştırma Makalesi/Research Article)

*Investigating the Relationship Between Emotional Autonomy and Peer Bullying in High School
Students*

243-263

Saygıdeğer Okurlar,

19. yüzyılda gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar ile insanın fiziksel ve psikolojik yapısı önemli ölçüde anlaşılmaya başlandı. İnsanı anlamaya ve hayatta tutmaya yönelik bu çalışmalar eğitim süreçlerine de etki etti. Birçok dönüşümden geçen eğitim ve öğretim süreçleri, bugün 21. yüzyılda yapay zekâ ile birlikte şekilleniyor. İnsanların birbirlerinden örtük ve gizil şekilde öğrendikleri süreçlerden formal eğitime geçiş yüzyıllar sürerken formal eğitimin dijital eğitime dönüşme yolculuğu bir yüzyıl dahi sürmedi ve sürmeyecek gibi görünüyor. Kültürlenme süreciyle yeni nesillere aktarılan bilgiler ile insan zihnindeki bilgiler toplumsallaştı. Bugün ise birçok insanın beraberce yapabileceği şeyi biz sanal -yapay bir zekâyâ yaptırabiliyoruz. İnsanoğlu, öğrenmeyi öğrendi ve yapay zekâ öğrenmesini ortaya çıkararak insandan daha hızlı öğrenebilen nesnelere geliştirdi. Postmodern bakış açısı ile herkesin doğrusundan kişinin doğrusuna geldiğimiz bu süreçte kişi ötesi bir doğruya evriliyoruz. İnsanın bilime iman ederek kendine tapınmaya başladığı modern dönemden insani gerçekliğin ötesinde oluşturulan gerçeklere ve kendinden gelişmiş nesnelere tapınma sürecine dönüşen bu yapıda insanın nasıl eğitileceği sorusu bir kez daha kendine yeni cevaplar aramaktadır. Tam burada Türk Dil Kurumu tarafından 2024 yılının kelimesi olarak seçilen "kalabalık yalnızlık" ifadesi de hali pür melalimizi gösteren bir gerçek olarak karşımızda duruyor. Bunca ilerleme ve gelişmeye rağmen insanın onulmaz yalnızlıklara düşürülmesi muhakkak ki eğitimin de konusu olmalıdır. Çağın sorunları karşısında çözüm için yine bilimin ışığına ve hakikatin değerine güveniyoruz. Eğitim ve müfredat araştırmaları ile bu sorunların cevaplanabileceğini öngörüyoruz. Dergimizin bu sayısında yayımlanacak olan beş farklı makalede çağın ihtiyaçları ile eğitim ve psikoloji arasındaki bağlantıları inceleyen araştırmacılarımız, çalışmalarlarıyla bu sürecin oluşmasına katkı sağlamaktadırlar.

Bu sayımızda beş makale ile siz okuyucularımızın karşısına çıkmaktayız. Demirelli tarafından hazırlanan "Lise Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Etkili ve Verimli Ders Çalışabilmelerine Bir Çözüm Önerisi: Eylem Araştırması" makalesi etkili ders çalışmaya dair yeni bir plan sunarak öğrencilere yönelik yeni bir çözüm öneriyor.

Tok ve diğerleri tarafından hazırlanan "Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi' ne Bağlı Çocukların Kariyer Gelişimlerinin Desteklenmesi (Bayburt Örneği)" makalesi çocuklara yönelik kullanılacak bir kariyer programı sunuyor ve dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların kariyer gelişimleri için yeniden düşünmemiz gerektiğini vurguluyor.

Keleş ve diğerleri tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimi Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları: Bir Durum Çalışması" makalesi kaynaştırma öğrencilerinin ve öğretmenlerinin yaşadığı sorunları öğretmen gözü ile bakarak daha iyi anlamımızı sağlıyor.

Kazan tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinde Beden Algısı, Özgüven ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” makalesi ergenlik döneminde kurulan sosyal ilişkilerin kişisel faktörlerle bağlantısını gözler önüne seriyor.

Ünsal tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinde Duygusal Özerklik ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” makalesi son zamanlarda gittikçe artış gösteren akran zorbalığının duygusal boyutuna bakmamız gerektiğine dikkati çekiyor.

Makalelerimizin içerisinde TÜBİTAK 2209-A öğrenci projelerinden geliştirilen çalışmaların olması da bizim için ayrı bir öneme sahiptir. Öğrenci odaklı eğitim anlayışının yansımalarından biri de öğrencilerin proje yapmalarını destekleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini teşvik etmektir. Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilere kazandırılması beklenen 21.yüzyıl becerileri olarak da tanımlanan iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri proje odaklı çalışmalar ile daha mümkün olmaktadır. Bazı çalışmaların nitelikli projelerin çıktısı olarak yayımlanmış olmasını; akademisyen, öğretmen ve öğrencilerin araştırmaya sevk edilmesini; eğitim araştırmalarının geleceği için de oldukça önemli buluyoruz.

Son olarak gelişimine devam eden dergimize okuyucu, yazar, hakem ve editör olarak destek olan tüm araştırmacılara çok teşekkür ediyoruz.

Dr. Öğr. Üyesi Emirhan AKTAŞ

Editör

Dear Readers,

In the 19th century, scientific studies began to understand human beings' physical and psychological structure. These studies, which aimed to understand and keep human beings alive, also affected education processes. Education and training processes have undergone many transformations and are now being shaped by artificial intelligence in the 21st century. While the transition from the processes in which people learn implicitly and secretly from each other to formal education took centuries, the journey from formal education to digital education has not lasted even a century, and it seems it will not last. With the information transferred to new generations through acculturation, the information in the human mind became socialized. Today, we can get a virtual artificial intelligence to do what many people can do together. Humans have learned to learn, and artificial intelligence has developed objects that can learn faster than humans. With the postmodern perspective, we are evolving from everyone's truth to a transpersonal truth. The question of how to educate human beings in this structure, which has transformed from the modern period, in which human beings started to worship themselves by believing in science, to the process of worshipping realities created beyond human reality and self-developed objects, is once again seeking new answers to itself. Right here, the expression “crowded loneliness,” chosen by the Turkish Language Association as the word of 2024, stands before us as a fact showing our state of affairs. Despite all this progress and development, the fact that human beings are subjected to irreparable loneliness must surely be the subject of education. Again, we rely on the light of science and the value of truth to solve the problems of the age. We anticipate that these problems can be answered through education and curriculum research. Our researchers, who examine the connections between the needs of the age and the connections between education and psychology in five different articles to be published in this issue of our journal, contribute to forming this process with their studies.

We present you, our readers, in this issue with five articles. Demirelli's article “A Solution Proposal for Effective and Efficient Study of Students Preparing for High School Entrance Exam: Action Research” by Demirelli presents a new plan for effective studying and suggests a new solution for students.

Tok et al.'s article “Supporting the Career Development of Children Depending on the Child Rights Committee of the Provincial Directorate of Family and Social Services (Bayburt Example)” presents a career program to be used for children and emphasizes

that we need to rethink for the career development of children in disadvantaged groups.

The article “In-service Training Needs of Classroom Teachers on the Education of Students with Special Needs: A Case Study” by Keleş et al. provides a better understanding of the problems faced by mainstreaming students and teachers from a teacher's perspective.

Kazan's article “Investigation of the Relationship between Body Perception, Self-Confidence and Peer Relationships in High School Students” reveals the connection between social relationships established during adolescence and personal factors.

Ünsal's article “Investigation of the Relationship between Emotional Autonomy and Peer Bullying in High School Students” draws attention to the need to look at the emotional dimension of peer bullying, which has been increasing recently.

The fact that our articles include studies developed from TUBITAK 2209-A student projects is of special importance to us. One of the reflections of the student-oriented education approach is to encourage students to learn by doing and experience by supporting them in doing projects. Collaboration, communication, critical thinking, and creativity skills, also defined as 21st-century skills expected to be gained by students in education and training processes, are more possible with project-oriented studies. It is essential for educational research that some studies are published as the output of qualified projects and that academicians, teachers, and students are encouraged to do research.

Finally, we thank all the researchers who support our journal, including readers, authors, referees, and editors.

Asst. Professor Emirhan AKTAŞ

Editor

Lise Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Etkili ve Verimli Ders Çalışabilmelerine Bir Çözüm Önerisi: Eylem Araştırması

Mehmet Akif DEMİRELLİ*

Öz

Bu çalışmanın amacı Lise Giriş Sınavına hazırlanan öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışabilme becerilerine bir çözüm önerisinde bulunmaktır. Bu kapsamda Lise Giriş Sınavına hazırlanan öğrencilerin etkili verimli ders çalışabilme becerilerini geliştirmek için sekiz oturumluk bir eylem planı hazırlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmacı etkili ders çalışma becerilerini geliştirmek için hazırladığı eylem planını okulda duyurmuş ve katılımında gönüllü olan öğrencilerle ön görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmaya tutarlı ve düzenli ders çalışma konusunda sorunlar yaşadığını ifade eden 7. Sınıfta eğitim gören 14 öğrenci (6E-8K) çeşitli dahil edilme kriterleri göz önüne alınarak amaçlı örneklem yöntemiyle dahil edilmiştir. Çalışma sekiz oturum sürecek şekilde yürütülmüştür. Veriler analiz edilirken SPSS programından faydalanılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında Etkili Ders Çalışma Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmış olup p.05 anlamlılık değeri esas alınmıştır. Çalışma sonucunda Lise Giriş Sınavına hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma eylem planının öğrencilerin etkili ders çalışma, öğrenme değeri ve inanç, öğrenme zamanı planlama ve uygulama ile öğrenme akış düzeylerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lise giriş sınavı, eylem planı, etkili ve verimli ders çalışma

Makale Geçmişi

Geliş: 24/06/2024

Düzeltilme: 21/07/2024

Kabul: 04/10/2024

* Psikolojik Danışman, Ankara Dede Korkut Anadolu Lisesi, ORCID: 0000-0003-3217-5764, Ankara, Türkiye. demirellimakiff@gmail.com

Atıf için: Demirelli, M. A. (2024). Lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışabilmelerine bir çözüm önerisi: Eylem araştırması. *OJCES*, 2(4), 130-161. <https://10.5281/zenodo.14556104>

Giriş

2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise Giriş Sınavı (LGS) 8. sınıfı bitirip lise eğitimlerine devam etmek isteyen öğrencilerin katıldığı, katılım zorunluluğu olmayan, öğrencilerin %10'unun puanla yerleştirildiği, puanla yerleşemeyen öğrencilerin de adreslerine en yakın okulları tercih ederek yerleştikleri; akademisyenler ve eğitim uzmanlarınca hazırlanan bir sınav türüdür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Öğrenciler LGS'ye hazırlanırken çeşitli zorluklar çekebilmektedir: Bu zorluklar arasında etkili ve verimli ders çalışma süreçlerini, zaman yönetimini ve planlı ders çalışmayı bilmemek gösterilmektedir (Çini, 2020). Öğrenciler Lise Giriş Sınavlarına hazırlanırken okul kursları, özel dersler ve kurs merkezlerinden faydalanabilmektedirler. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin planlı ders çalışma ve zaman yönetimi konusunda eksiklikler yaşadıkları, dolayısıyla planlı, verimli ve etkili ders çalışabilme konusunda beceri kazanmaya yönelik bir ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiştir (Ayık ve Şayir, 2014; Çini, 2020; Ekenel, 2015; Gettinger ve Seibert, 2002; Oltulu, 2019).

Plan, çalışılacak konuların belli bir sistematik içerisinde düzenlenerek ele alınması, çalışmanın yönünün ve zamanlamasının düzenlenerek öğrencilerin yapacakları işlemleri somutlaştırmaları sürecidir (Uluğ, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı'nun ilke ve amaçları incelendiğinde, planlı çalışma özellikleri yüksek yaratıcı bireyler yetiştirme amacının yer aldığı görülmektedir (Taşdemir, 2012). Öğrenciler sorumluluk bilinciyle çalışmalarını gerçekleştirdikleri zaman yetişkinliklerinde de iş ortamlarında planlı ve düzenli olabilmektedirler (Ayık ve Şayir, 2014). Yeşilyaprak (2000), öğrencilerin okulda başarısızlık yaşamalarının en önemli sebebinin verimli ve etkili ders çalışma becerileri konusunda yaşadıkları eksikliklerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabilmeleri için etkili ve verimli ders çalışma becerileri konusunda gelişim göstermeleri önemlidir.

Etkili ve verimli çalışabilme ilkokul yıllarında kazanılan, devam ettirilen, akademik gelişimi etkileyen ve öğrencilerin okul ortamlarına uyumunu sağlayan bir edinim ve tutumdur (Yeşilyaprak, 2003). Ders çalışma becerisine dair tanımların öğrenme amacıyla belirli yöntemlerin verimli bir şekilde ele alınması; bunun yanında bu becerileri planlı çalışabilme, çalışma ortamlarını uygun şekillerde düzenleyebilme, etkili okuma yöntemlerini uygulayabilme, dersi dinleme, not alma, derslere etkin olarak katılabilmek, verilen ödevleri zamanında ve doğru bir şekilde yapabilmek, sınavlara hazırlanırken gerekli çalışmaları yapabilmek şeklinde ele alındığı görülmektedir (Smith,2000; Uluğ, 2000; Yeşilyaprak, 2003). Ayrıca bir öğrencinin etkili ve verimli ders çalışabilmesi için açıklanan tanımlara dair eylemlerde bulunması ve bu eylemlerin uyum içerisinde olması önemlidir (Gettinger ve Seibert, 2002; Yıldırım vd., 2000).

Planlı ve verimli çalışabilme motivasyonu öğrencilerin eğitim hayatlarında harekete geçmelerini ve başarı elde etmeleri sağlayan güç olarak açıklanmaktadır (Kalkan vd., 2020). Etkili ve verimli çalışabilme düzeyleri düşük olan öğrencilerin başarılı bir kariyer gelişimi, okul başarısı, öz saygı vb konularında sorun yaşayabilme ihtimalleri vardır (Tekir, 2002; Yılmaz, 1987). Ancak öğrenciler çalışma tarzlarına uygun bir sistem içerisinde çalışabilirlerse başarıyı yakalama ihtimalleri yükselmektedir (Öztürk, 2019). Etkili bir öğrenme gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin, ailelerin ve idarecilerin öğrencilerin sabırlı ve tutarlı çalışabilmelerine imkân sağlayacak düzenlemeler getirmeleri gerekmektedir (Akçay vd., 2008). Öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirmek onların hem okuldan verim almalarına hem de özsaygı saygı düzeylerinin artmasına imkân sağlamaktadır. Ders çalışma ve sürdürme becerisi kazanan bir öğrenci çalışma sürecini verimli bir şekilde yönetebilmekte, planındaki

yanlıklarının sorumluluğunu alabilmekte, sabırlı ve tutarlı bir şekilde yoluna devam edebilmektedir. (Türkoğlu vd., 2006).

Öğrencilerin kendi motivasyonlarını sağlayabilmeleri, planladıkları çalışmalarını ve çalışmalarına engel olan durumları tespit edebilmeleri önem arz etmektedir. Öğrencilerin çalışmalarını planlayabilmek, iç kontrol odaklarını geliştirebilmek, motivasyonlarını sağlayabilmek ve çalışmalarını sürdürebilmelerini amaçlamak istenen bir durumdur (Garcia, 2006). Öğrenciler etkili ve verimli çalışma sistemlerini düzenleyebildiklerini gördüklerinde öz saygı düzeyleri artmaktadır (Güzeller vd., 2016). Özsaygı düzeyi artan öğrenciler de daha az sınav kaygısı yaşayabilmekte ve çalışmalarını etkili bir şekilde sürdürebilmektedir (Lawal vd., 2017). Öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışma becerisi kazanabilmeleri için kendi çalışma yöntemlerini de deneyerek oluşturmaları önemlidir (Ercan vd., 2020). Öğrenciler açısından çalışma ortamlarını düzenleyebilme çalışmanın verimli olması açısından önemlidir. Bu anlamda öğrencilerin çalışabilme becerilerini ortamın düzeni ve içeriği etkileyebilmektedir (Baltaş, 2016).

Öğrencilerin etkili ve verimli çalışabilme süreçlerinde ailelerin sergiledikleri tutumlar da öğrencilerin başarılı bir plan program yönetebilmelerinde önemlidir; ailelerin baskıcı, tutarsız ya da ihmalkâr olma durumları öğrencilerin planlı çalışabilmelerine olumsuz etki edebilmektedir (Küçükahmet, 2017). Öğrencilerin planlı ve sistemli çalışmaya karar verme süreçlerinde alınacak kararlara dahil edilmeleri çalışmayı sürdürme ve tutarlı hareket etme konularında sorumluluk almalarını arttırmaktadır. Sürece dahil edilen öğrencilerin öz saygıları artmakta ve içsel motivasyonları yükselmektedir.

Çiftçi (2006) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin sınavlara az bir zaman kala çalışmaya başladıklarını, ders çalışırken tutarlı ve sistematik bir yol izlemediklerini, başarısız oldukları derslerde dersten geçmek için tekrar yaptıkları yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Yiğit ve Kaçire (2015) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinden dersane ve etüt-kurs desteği alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre çalışmaya daha fazla motive olduklarını gözlemlemiştir. Oltulu (2019) ders çalışma alışkanlıkları üzerine öğretmen, öğrenci ve veli görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin teknoloji kullanımından, aile ve öğretmen tutumlarından ve zamanı etkili kullanamamalarından dolayı planlı çalışma konusunda sorunlar yaşadıklarını açıklamıştır.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de etkili ve verimli ders çalışma konusunda model tasarlama ya da etkili ve verimli ders çalışmaya çözüm önerisi getirme amacıyla yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, ölçek geliştirme ile öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı betimsel çalışmaların görece daha fazla olduğu söylenebilir (Atasoy, 2018; Bulut ve Alphan, 2021; Ergin, 2017; Olpak ve Korucu, 2014; Oltulu, 2019; Temelli ve Kurt, 2010; Yiğit ve Kaçire, 2015). Bu bağlamda bu araştırma öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar için etkili ve verimli ders çalışabilmeye sistematik bir çözüm getirmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de her yıl milyonlarca öğrenci lise ve üniversite sınavlarına girmektedir. Sınavlara hazırlanırken bireysel ve sosyal anlamda sorunlar yaşanabilmekte; teknolojik gelişmeler bazen olumlu bazen de olumsuz biçimde çalışma süreçlerini etkileyebilmektedirler. Özellikle kalıplaşmış plan ve program sistemlerinin dışına çıkamayan, aynı sistemleri döngüsel bir şekilde tekrarlayıp sonuç alamayan öğrencilerin sayısının yüksek olduğu söylenebilir. Aileler, arkadaş çevresi ve öğretmenler öğrencilerin çalışma becerilerini gerek psikolojik anlamda gerekse de akademik anlamda etkileyebilmektedirler. Bireysel anlamda öz disiplin düzeyleri düşük olan öğrencilerin çalışmayı tutarlı ve sabırlı bir şekilde sürdürebilme noktasında güçlüklerle karşılaştıkları

ve Öz disiplin sağlamayı engelleyen durumların başında etkili ve verimli ders çalışabilmenin öğrencilerce belli kalıplar içerisinde algılanması söylenebilir. Literatür taramasında öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar için etkili ve verimli ders çalışma konusunda program geliştirmek, model tasarlamak ya da çözüm getirmekten ziyade betimsel çalışmalar ve ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışabilme becerilerini geliştirmelerine bir çözüm getirmektir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Lise giriş sınavına hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirme eylem planının etkili ders çalışma düzeyi üzerindeki etkisi nasıldır?
2. Lise giriş sınavına hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirme eylem planının öğrenmede değer ve inanç düzeyine etkisi nasıldır?
3. Lise giriş sınavına hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirme eylem planının öğrenmede zamanı planlama ve uygulama düzeyine etkisi nasıldır?
4. Lise giriş sınavına hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirme eylem planının öğrenmede akış düzeyine etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Lise giriş sınavına hazırlanan öğrenciler için araştırmacı tarafından geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma eylem planının etkisinin incelenmek istendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmaları okul ya da sınıf ortamlarında uygulanan eğitim-öğretim yöntemlerinin etkili ve verimli bir şekilde çözülmesi için yapılan bir yöntemdir ve eylem araştırmalarında plan, eylem, gözlem ve yansıt basamakları yer almaktadır (Johnson, 2015). Yıldırım ve Şimşek (2018) eylem araştırmasını araştırmacıların bizzat sürecin içerisinde olduğu mevcut bir sorunu bulmaya veya çözmeye yönelik nicel ve nitel veri analizlerinden yararlanarak yaptıkları araştırma türü olarak ifade etmektedir. Eylem araştırmasının ilkelerine uygun olarak araştırmacılar tarafından etkili ve verimli ders çalışma için bir çözüm geliştirilmiş ve sınıf ortamında uygulanmaya konulmuştur. Uygulamanın etkilerini görmek amacıyla nicel veri araçları kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

LGS'ye hazırlanan öğrenciler çoğunlukla 7. sınıfın sonlarında başlayarak 8. sınıfta sınava girecekleri zamana kadar ders çalışma süreçlerini sürdürmektedirler. Bazıları bu durumu 8. sınıfın başlarına bırakırken bazı öğrenciler de ara ara çalışıp tutarlı bir çalışma sergileyememektedirler. Ortaokulda LGS'ye hazırlanan öğrencilerin genel olarak planlı ders çalışma şemaları belli kalıplar içerisinde olup (belli saatlerde çalışmak, son güne bırakıp erteleyerek çalışmak, esnek olmayan haftalık planlamalar yapmak vb) plan algılarını belli bir zeminde tuttuklarından bu zemine uygun çalışmadıklarında etkisiz ve verimsiz çalıştıklarını düşünerek çalışma süreçlerini sonlandırabilmektedirler. Araştırmacı bu düşünceden hareketle buldukları okulda uygulayacağı eylem planını duyurmuş ve çalışmaya katılmak isteyen öğrenciler arasından planlı ders çalışma konusunda tutarlılık sağlayamadıklarına ve düzenli çalışmadıklarına inanan 7.sınıf 14 (6K-8E) öğrenci belirleyip çalışma sürecine dâhil etmiştir. Süreç hakkında önce öğrencilere duyurular yapılmış aile onayları alındıktan sonra çalışmaya dâhil

edilmişlerdir. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem çalışma grubuna dahil edilecek kişilerde belli kriterlerin aranmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçüt olarak tutarlı ve verimli ders çalışmamak, herhangi bir koçluk desteği almamak, online bir eğitim takip sisteminde yer almamak, 7.sınıfta eğitim görmek, lise giriş sınavına hazırlanmak kriterleri belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait özellikler

Kategori	Kız	Erkek
Cinsiyet	8	6
Sınıf düzeyi	7.sınıf	7.sınıf

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin 6’sının erkek ve 8’inin kız olduğu ve tamamının 7. sınıfta eğitim gördüğü gözlemlenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri toplanırken Aypay ve Altınsoy (2022) tarafından geliştirilen Etkili Ders Çalışma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 15 sorudan oluşmaktadır. 4’lü likert tipte hazırlanmış olup ölçekte ters soru maddesi yer almamaktadır. Ölçeğin üç alt boyutu vardır: 1-öğrenmede değer ve inanç, 2- öğrenmede zamanı planlama ve uygulama, 3- öğrenmede akış. Ölçek maddeleri “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “biraz katılıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklindedir. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha değeri ($\alpha = .86$) olarak gözlemlenmiştir. Aypay ve Altınsoy (2022) ölçek için geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmış ve ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak değerlendirmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla bir form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgilere (cinsiyet, sınıf düzeyi ve dahil edilme kriterlerine ilişkin sorular) ikinci bölümünde ise ölçek maddeleri yer almıştır. Araştırmaya veri toplamak amacıyla; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Pursaklar ilçesinde kamu ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler örnekleme kriterleri doğrultusunda belirlenmiş ve Ankara ili Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni çıkarılmıştır. Daha sonra ilgili ölçeğin kullanılması için araştırmacılar yazılı izin alınmış ve çalışma grubunda yer alan öğrenciler ön teste tabii tutulmuştur.

Daha sonra sekiz oturumdan oluşan bir eylem planı hazırlanmış ve eylem planı doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Eylem planı Tablo 2’de sunulmuştur. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış, gözlem sürecinde karşılaşılan sorunlar (eylem planının etkili olmayan noktalarındaki düzeltmeler; örneğin çalışmada getirilen çözüm önerilerinden işlevsiz olanların düzenlenmesi vb) tekrar planlama ve eylem süreciyle desteklenerek uygulamalar sürdürülmüştür. Oturumların detaylı içeriği Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Etkili ve verimli ders çalışma uygulama eylem planı

Oturumlar	Amaç	Süreç
1. Oturum	Öğrencilere oturumlar hakkında genel bilgi vermek	-Tanışma etkinliği -Süreci Yapılandırma -Oturum özeti -Değerlendirme
2. Oturum	Öğrenci kişilik özelliklerinin çalışma üzerindeki etkisi	-Önceki oturumun özeti -Plan hazırlarken öğrencinin kendisini değerlendirme sürecinin işlenmesi: 1. Kişilik yapısı(öğrenci tipleri) 2. Çalışma süresinin ilk aylarda kişiliğe göre düzenlenmesi 3. Çalışma ortamındaki uyarıcıların etkisine göre çalışma ortamının değiştirilmesi , 4. Bilgisayar ve akıllı telefonun kullanım şeklinin ve ders çalışma aralıklarında kullanılma şeklinin değerlendirilmesi 5. Çalışmada tutarlılığı engelleyen faktörlerin değerlendirilmesi 6. Sevilen etkinliklerin ele alınması -Özet -Değerlendirme
3. Oturum	Öğrencilerin planlı ders çalışma şemalarını gözlemlemek	-Önceki oturumun özet -Öğrencilerin planlı çalışma şemalarını öğrencilere plan yaptırarak gözlemlemek -Oturum özeti -Değerlendirme
4. Oturum	Planlı çalışma şemalarındaki kalıpları yeniden yapılandırmak	-Önceki oturumun özeti -Kolektif Bilinçdışı kavramıyla şemalar konusunda farkındalık geliştirmek -Şemaları yeniden yapılandırmak için uygulama -Oturum Özeti -Değerlendirme

5. Oturum	<p>Ders çalışma sürecinde öz disiplini engelleyen erteleme vb kavramların ele alınması</p> <p>Değişimde sabır ve tutarlılık ilişkisinin ele alınması (yeni davranış-sönme)</p> <p>Çalışmayı engelleyen ve destekleyen faktörlerin analizi ve çözüm stratejileri geliştirme</p>	<p>-Önceki oturumun özeti</p> <p>-Öz disiplin</p> <p>-Sabır ve tutarlılığın ele alınması (videolarla desteklenerek)</p> <p>-Çalışmayı engelleyen faktörlerin ele alınması</p> <p>-Bir haftalık takip çizelgesi(çalışmayı destekleyen ve engelleyen yönlerin) ödevinin verilmesi</p> <p>-Özet</p> <p>-Değerlendirme</p>
6. Oturum	<p>Ailenin süreçteki etkisinin fark ettirilmesi</p> <p>Dersin önemine göre derslere vakit ayırma süresinin farklılaştığının fark ettirilmesi</p> <p>Haftalık-aylık planlama sürecinin kalıplaşmasının süreçte ne gibi sorunlar doğuracağıın aktarılması</p> <p>Günlük planlamalarla daha yakın hedeflerin ve kontrol gücünün öğrencide olduğunun hissettirilmesi</p> <p>Çalışmayı belli saatler içerisinde tutmanın saatlere tamamen uyulma zorluğunu doğurmasının fark ettirilmesi</p> <p>Çalışma saatleri yerine konu-odaklı etüt ve soru- odaklı etüt isimlerinin yazılması ve sürenin içeriğe göre değişebileceğinin fark ettirilmesi</p> <p>Soru bankalarını çözüm şekli konusunda öğrencileri geliştirmek</p>	<p>-Önceki oturumun özeti</p> <p>-Takip çizelgesinin oturumda paylaşılması</p> <p>-Aileyi sürece dahil etme:</p> <p>Aileyle öğrencinin aldığı kararları konuşma</p> <p>Aileden beklenen taleplerin iletilmesi</p> <p>Ailenin taleplerinin değerlendirilmesi</p> <p>-Etkili ve verimli çalışma</p> <p>Dersin zorluğuna ve sınav sürecindeki etkisine göre çalışma sürecinin örnek etkinlikler ve rol oynama çalışmalarıyla açıklanması: Matematik, Türkçe ve Fen ile Dikab, İnkılap ve İngilizce özelinde bir plan geliştirilmesi</p> <p>Günlük planlamanın haftalık hedeflerle göre bir gün önceden belirlenerek yazılması</p> <p>Konu ve soru odaklı planlama sürecinin uygulamalarla gösterilmesi</p> <p>Haftalık oluşturulan bir sistemin günlük planlamalarla takip edilmesi</p> <p>-Dikey-Yatay Soru bankası</p> <p>İyi öğrenilmiş birkaç konuyu dikey soru bankasıyla; yeni öğrenilmiş bir konuyu yatay soru bankasıyla çözme stratejisinin aktarılması</p> <p>-Oturumun özeti</p> <p>-Değerlendirme</p>

7. Oturum	Öğrencilerin eylem planı kapsamında bir plan yapmalarını geliştirmek	<ul style="list-style-type: none"> -Önceki oturumun özeti -Eylem planının öğrencilerce değerlendirilmesi -Öğrencilerin bir plan hazırlaması -Özet -Değerlendirme
8. Oturum	Eylem planının etkililiğini öğrencilerin gözünden değerlendirmek	<ul style="list-style-type: none"> -Önceki oturumun özeti -Yapılan planların paylaşımı ve değerlendirilmesi -Özet -Genel değerlendirme ve sonlandırma

Tablo 2’de eylem planı kapsamında öğrencilere uygulanan, etkili ve verimli ders çalışmaya öneri olarak sunulan ve öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirmek için kişilik özellikleri, aile desteği, planlı çalışma şemaları ve eğitim içeriğinde öneri olarak sunulan sistematik planlama içerikleri yer almaktadır.

Eylem araştırması modeliyle tasarlanan bu çalışmada nicel ölçümler yapılmış olup veri analizinde nicel veri analizleri kullanılmıştır. Lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirmek için uygulanan eylem planının etkili olup olmadığına bağlı örneklem t testi kullanılarak bakılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Verilerin normal dağılım analizine Shapiro -Wilk testi ile bakılmıştır. Ayrıca verilerin basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin normal dağılım aralığında olup olmadığına bakılmıştır. İstatistikler normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları

Ölçüm	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	n	p
Ön test	,915	14	.189
Son test	,917	14	.199

* $p < .05$

Tablo 3’te verilerin Shapiro-Wilk testi analiz sonuçları; ön test için $p = .189$ ve son test için $p = .199$ şeklindedir. Ön test ve son test sonuçlarında $p > .05$ olduğundan veriler normal dağılım göstermektedir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre $p > .05$ sonucuna ulaşılması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Field ve Hole, 2019).

Verilerin basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri

Etkili ders çalışma ölçeği		İstatistik	Ss
Ön test	Ortalama	40,21	1,73
	Çarpıklık	-,454	,597
	Basıklık	-,694	1,154
Son test	Ortalama	54,35	1,01
	Çarpıklık	,269	,597
	Basıklık	-1,304	1,154

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde ön test ve son test verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,96 ile +1,96 arasında olduğu görülmektedir. Verilerin basıklık ile çarpıklık değerlerinin -1,96 ile +1,96 aralığında olması normal dağılım kriterlerinin sağlandığını göstermektedir (Can, 2019; George ve Mallery, 2010).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Etkili Ders Çalışma Ölçeği” ile toplanan ön test ve son test verilerinin uygun istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Uygulanan Eylem Planının Etkili Ders Çalışma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Uygulanan eylem planının etkili ders çalışma üzerindeki etkisine dair elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir

Tablo 5. Etkili ders çalışma ölçeği t testi sonucu

Etkili ders çalışma ölçeği	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ön test	14	40,21	6,50	13	-7,16	.000
Son test	14	54,35	3,79			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde etkili ders çalışma ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Öğrencilerin etkili ders çalışma ölçeği ön test ve son test ve puan ortalamalarına bakıldığında son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem planının lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin etkili ders çalışma düzeylerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan Eylem Planının Öğrenme Değer ve İnanç Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Uygulanan eylem planının öğrenme değer ve inanç üzerindeki etkisine dair elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Etkili ders çalışma ölçeği öğrenme değer ve inanç alt boyutu t testi sonucu

Öğrenme değer ve inanç	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ön test	14	23,21	4,24	13	-4,67	.000
Son test	14	29,28	1,28			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde etkili ve verimli ders çalışma için hazırlanan eylem planının öğrencilerin öğrenme değer ve inanç düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Öğrencilerin öğrenme değer ve inanç son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem planının öğrencilerin öğrenme değer ve inanç düzeylerine olumlu anlamda etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan Eylem Planının Öğrenme Zamanı Planlama ve Uygulama Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Uygulanan eylem planının öğrenme zamanı planlama ve uygulama üzerindeki etkisine dair elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Etkili ders çalışma ölçeği öğrenme zamanı planlama ve uygulama alt boyutu t testi sonucu

Zamanı planlama ve uygulama	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ön test	14	10,42	2,13	13	-6,20	.000
Son test	14	14,71	1,32			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde etkili ve verimli ders çalışma için hazırlanan eylem planının öğrencilerin öğrenme zamanı planlama ve uygulama düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Öğrencilerin zamanı planlama ve uygulama son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem planı lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öğrenme zamanı planlama ve uygulama düzeylerine olumlu bir şekilde etki etmiştir.

Uygulanan Eylem Planının Öğrenmede Akış Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Uygulanan eylem planının öğrenmede akış üzerindeki etkisine dair elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Etkili ders çalışma ölçeği öğrenmede akış alt boyutu t testi sonucu

Öğrenmede akış	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ön test	14	6,57	1,08	13	-6,00	.000
Son test	14	10,35	1,82			

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde etkili ve verimli ders çalışma için geliştirilen eylem planının lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öğrenmede akış düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ($p < .05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenmede akış son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem planı lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öğrenmede akış düzeylerine olumlu anlamla etki etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirmek için bir eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planı sekiz oturum şeklinde uygulanmıştır. Öğrencilerle çalışmalar gerçekleştirilmiş uygulama öncesi ve sonrasında veriler toplanarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

LGS’ye hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirme eylem planının etkili ders çalışma düzeyine etkisi: Çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında etkili ders çalışma ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilere ön test uygulaması yapıldıktan sonra sekiz haftalık etkili ve verimli ders çalışma eylem planı doğrultusunda oturumlar/etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Eylem planı sonunda son test uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin etkili ders çalışma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağlı örneklem t testi kullanılarak bakılmıştır. Çıkan sonuca göre öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Çağlar vd. (2023) deneysel bir desenle ortaokul öğrencilerine uygulanan eğitim programının öğrencilerin akademik öz denetim düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre uygulanan eğitim sonrasında deney grubundaki öğrencilerin akademik öz denetim düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Lan ve Li (2015) tarafından öğrencilerin çalışırken kendilerini kontrol edebilme ve odaklanmalarını arttırabilmeleri üzerine bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma sonrasında öğrencilerin kontrol ve odak becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Yaptığımız çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin etkili ders çalışma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Lise giriş sınavına hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirme eylem planının öğrencilerin öğrenmede değer ve inanç düzeyleri üzerindeki etkisi: Uygulanan etkili verimli ders

çalışma eylem planının öğrenmede değer ve inanç düzeyleri üzerinde olumlu anlamda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sürecinde öğrencilere uygulanan ön test ve son testler bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Buna göre öğrencilerin öğrenmede değer ve inanç son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem planı öğrencilerin öğrenmede değer ve inanç düzeylerinin yükselmesinde etkili olmuştur. Öğrencilerin öğrenmeye inanç durumlarını engelleyen durumlardan birisi telefon ve oyun bağımlılık düzeylerinin yüksek olmasıdır. Moçoşoğlu ve Yorulmaz (2023) 4.sınıfta eğitim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile ders çalışma düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmada akıllı telefon ve oyun kullanma süreçlerine dair içerik uygulamaları öğrencilerin öğrenmeye verdikleri değer ve inanç düzeylerini yükseltmiştir. Bu anlamda oyun ve akıllı telefon kullanımının kontrolünün ders çalışma becerilerini arttırabileceği söylenebilir. Sınava hazırlanan öğrencilerin öğrenmede değer ve inanç geliştirmelerinde kaygı düzeylerinin yüksek olması bilinen bir durumdur. Demirci ve Erden (2016) deneysel desenle yapmış oldukları çalışmalarında bir psiko-eğitim programının 8.sınıfa devam eden öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre uygulanan eğitim programı öğrencilerin kaygı düzeylerin azalmasında olumlu bir şekilde etki etmiştir. Bu çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Eylem planı uygulama süreci sonucunda öğrenmede değer ve inanç düzeyleri yükselmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin kaygı düzeylerinde azalmalar olmuştur denilebilir.

Lise giriş sınavına hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirme eylem planının öğrencilerin öğrenmede zamanı planlama ve uygulama düzeyleri üzerindeki etkisi: Uygulanan etkili verimli ders çalışma eylem planı çalışmaya dahil edilen öğrencilerin öğrenmede zamanı planlama düzeyleri üzerinde olumlu anlamda etkili olmuştur. Çalışma sürecinde öğrencilere uygulanan ön test ve son testler bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Buna göre öğrencilerin öğrenmede zamanı planlama ve uygulama son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem planı öğrencilerin zamanı planlayabilme becerilerine olumlu anlamda etki etmiştir. Benzer bir çalışmada Kaya ve Odacı (2019) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme durumlarını birey merkezli bir eğitim çalışmasıyla ele almışlardır. Deneysel desenle yapmış oldukları çalışmalarında uygulanan birey merkezli eğitimin öğrencilerin akademik erteleme durumlarını kontrol grubuna göre olumlu ve anlamlı bir şekilde etkiledikleri sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde Düşmez (2013) öğrencilerin zaman yönetimi konusunda planlama yapabilmelerine dair etkinlikler yoluyla öğrencilerle çalışmalar gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin akademik erteleme problemlerine dair baş etme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise giriş sınavına hazırlanan öğrenciler için geliştirilen etkili ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirme eylem planının öğrencilerin öğrenmede akış düzeyleri üzerindeki etkisi: Uygulanan etkili verimli ders çalışma eylem planı çalışmaya dahil edilen öğrencilerin öğrenmede akış düzeyleri üzerinde olumlu anlamda etkili olmuştur. Çalışma sürecinde öğrencilere uygulanan ön test ve son testler bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Buna göre öğrencilerin öğrenmede akış son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem planı öğrencilerin öğrenmede akışı sağlayabilme becerilerine olumlu anlamda etki etmiştir. Göğüş ve Yetke (2014) eylem araştırması yöntemiyle yapmış oldukları çalışmalarında; öğretmen liderliğiyle uygulanan etkinliklerin 4.sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonları, çalışmada sorumluluk alma ve sürdürme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem

planı da yukarıda açıklanan araştırmaya benzer şekilde öğrencilerin sorumluluk alabilme, zamanı planlayabilme, öğrenmede inanç ve değer geliştirme durumlarına olumlu anlamda etki etmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada LGS'ye hazırlanan öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışabilmelerine bir çözüm getirmek amaçlanmıştır. Uygulanan etkili ve verimli ders çalışma eylem planı lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin etkili ders çalışma, öğrenmede değer ve inanç, öğrenmede zamanı planlama ve uygulama ile öğrenmede akış düzeylerini olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilemiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğrencilerin planlı ders çalışmaya dair algılarının betimsel analizlerle somutlaştırılmasına dair çalışmalar planlanabilir. Planlı ve etkili ders çalışma süreçlerinin gerek öğrenci gerekse de uzmanlarca zaman zaman değerlendirmesi okul kurullarında ele alınabilir. Öğrencilere ders çalışma ve planlama algılarının kişisel özelliklerinden dolayı farklılaşabileceği okul rehber öğretmenleri, sınıf öğretmenleri veya sınıf rehber öğretmenleri tarafından aktarılabilir. Öğrencilerin ve ailelerinin planlı ders çalışma sürecinde birbirlerinden etkilenebilecekleri konusunda seminerler yapılmalıdır. Öğrenci ve aile seminerleri role oynama teknikleriyle somutlaştırılabilir. Öğrenci velilerinin başarıya giden yolda öğrencileri nasıl etkilediklerine dair birincil ve ikincil müdahale çalışmaları düzenlenebilir. İkincil müdahale çalışmalarına öğrencileri bu anlamda baskılayan veya ihmal eden veliler dahil edilebilir. Planlı ders çalışma süreçlerinin sadece ortaokul ve lise son sınıflarında gündeme alınmaması gerekliliği okul idarelerince hedeflenebilir. Her sınıf kademesinin kendisinden beklenen çalışma düzeyi konusunda farkındalık geliştirmeleri okullar tarafından planlanabilir.

Okul idarecileri okullarda akademik başarıyı destekleme kurulları kurarak öğrencilerin bireysel anlamda analizlerinin yapılmasını destekleyebilirler. Öğrencilerin konu çalışma, soru bankalarını çözme durumları, branş denemeleri ve genel deneme sınavlarını ne şekilde ve ne zaman çözmeleri hususunda desteklenmeleri konusunda öğretmen ve yöneticilerce bilgilendirilmeleri önerilebilir. Genellikle ilkokulun sonları ve ortaokul yıllarında öğrencilere sunulan kalıplaşmış çalışma sistemleri (saat bazlı çalışma, aylık planlamaların yapılması, ailenin sürece dahil edilmemesi vb) hususunda yenilikçi adımlar atılması, yönetici ve öğretmenlerin bu kalıp sistemlere öğrencileri maruz bırakmaması önerilebilir. Kağıt üzerinde yazılı plan ve programlar geliştirmek kadar, bireysel farklılıkların da göz önünde bulundurulduğu etkili ders çalışma programlarının hazırlanarak öğrencilerin desteklenmesi önemli bir husustur. Planlı ders çalışma süreçleri; sanat, spor vb. alanlardaki çalışmalarla da desteklendiğinde nasıl bir etki oluştuğunun incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Bu çalışma için Ankara Pursaklar Kaymakamlığından E-57500368-44-93438490 sayılı araştırma izin belgesi alınmıştır.

Kaynaklar

- Akar, H. (2016). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 111-135.
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B., & Oğuz, B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169-181.

- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (60), 15-30.
- Aypay, A., & Altınsoy, F. (2022). High school students' effective study attitude and school burnout: A scale development study. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 9(1), 27-48.
- Baltaş, A. (2016). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı* (25. baskı). Remzi Kitabevi.
- Bulut, S. S., & Alpan, G. B. (2021). Lise öğrencilerinin ders çalışmaya, desteklenmeye ve güdülenmeye ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 123-144. <https://doi.org/10.37217/tebd.815652>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *Quantitative data analysis in scientific research process with SPSS*. Pegem.
- Çağlar, A., Şahin, E., Uygun, Ş., & Çolak, A. (2023). Öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programının ergenlerin akademik öz-denetim düzeyleri üzerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 165-176. <https://doi.org/10.58638/kebd.1321021>
- Çiftçi, S. (2006). Uzaktan eğitimde öğrencilerin ders çalışma etkinliklerinin log verileri analiz edilerek incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çini, S. (2020). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Demirci, İ., & Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 67-83.
- Düşmez, İ. (2013). Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ekenel, E. (2015). Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Ercan, E. S., Arman, A. R., Emiroğlu, N. İ., Öztop, D. B., & Yalçın, Ö. (2020). COVID-19 (korona) virüs salgını sırasında aile, çocuk ve ergenlere yönelik psikososyal ve ruhsal destek rehberi. Ankara Üniversitesi.
- Field, A., & Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* (A. Özer, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Garcia, E. (2006). Supplemental instruction, study habits, and the community college student (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida International University.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Gettinger, M., & Seibert, J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.

- Göğüş, A., & Yetke, Ş. (2014). Öğretme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ile öğrenci motivasyonunun artırılması: İngilizce dersi öğretmen liderliği örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 283-306. <https://doi.org/10.19171/uuefd.47578>
- Güvenç, Y. H. (2010). Ders çalışma özyeterlik algısı ölçeği'nin geliştirme çalışması. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-69.
- Güzeller, C. O., Eser, M. T., & Aksu, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türünün, matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 223-236.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Özten-Anay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Kalkan, A., Bakioğlu, F., & Toprak, Y. (2020). Akademik özgüven ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 49(225), 319-342.
- Kaya, Ö. S., & Odacı, H. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-egitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili mi? Bir değerlendirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 261-295.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar ve uygulamalar*. Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (27. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Lan, L., & Li, X. Q. (2015). An empirical study of group counseling on improving college students' academic procrastination. *International Symposium on Psychology and Behavior in China's Social Transformation under the Background of Information (ISPBC '15)*, Jiaying University, College of Teachers & Education, Jiaying, People's Republic of China.
- Lawal, A. M., Idemudia, E. S., & Adewale, O. P. (2017). Academic self-confidence effects on test anxiety among Nigerian university students. *Journal of Psychology in Africa*, 27(6), 507-510. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1395196>
- MEB. (2018). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- Moçoşoğlu, B., & Yorulmaz, B. (2023). İlkokul 4. sınıfların dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Ümraniye örneği. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 459-492. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1270411>
- Oltulu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ebeveyn, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 333-347.
- Öztürk, D. (2019). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları*. Nobel Yayıncılık.
- Smith, C. (2000). *Reading to learn: How to study as you read*. ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication, Indiana University.

- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Pegem Akademi.
- Temelli, A., & Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 27-36.
- Teker, N. (2002). Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 49-66.
- Tekin, M., & Yeşilyurt, Ö. (2017, Eylül). A study on increasing the productivity of course through poka-yoke and fishbone diagrams. *International Symposium for Production Research*, Vienna.
- Thomas, A. (1993). *Study skills*. Oregon School Study Council, University of Oregon. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 616).
- Türkoğlu, A., Çengel, M., & Yılmaz, S. (2006). Ders çalışma ve öğrenme teknikleri. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı (s. 51-52). Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri* (8. basım). Remzi Kitabevi.
- Uluğ, F. (2012). *Okulda başarı*. Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2000). Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri. *Seçkin Yayıncılık*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B., & Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 309-319.
- Yılmaz, M. (1987). Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, SBE, Samsun.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma sürecinin tamamında yazarın sorumluluğu mevcuttur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu makale için destek alınan herhangi kurum, kuruluş ya da kişi bulunmamaktadır.

A Solution Proposal for Effective and Efficient Study of Students Preparing for High School Entrance Examination: Action Research

Mehmet Akif DEMİRELLİ*

Abstract

The objective of this study is to propose an effective and efficient solution to enhance the study skills of students preparing for the High School Entrance Examination. In this context, an eight-session action plan was developed with the objective of enhancing the effective and efficient study skills of students preparing for the High School Entrance Examination. The study was conducted using the action research method, which is one of the qualitative research methods. The researcher announced the action plan, which had been prepared with the intention of improving effective study skills at school, and conducted preliminary interviews with students who had volunteered to participate. The study population consisted of fourteen seventh-grade students (6M-8G) who had indicated difficulties with consistent and regular studying. These students were selected through the purposeful sampling method, with consideration of various inclusion criteria. The study was conducted over the course of eight sessions. The data were analyzed using the SPSS program. The Effective Study Scale was administered both before and after the intervention was implemented. A dependent samples t-test was employed to analyze the data, with a p-value of 0.05 serving as the threshold for statistical significance. The study yielded the conclusion that the effective and efficient course study action plan developed for students preparing for the high school entrance examination had a positive effect on students' effective course study, values and beliefs in learning, time planning and application in learning, and flow in learning.

Keywords: High school entrance exam, action plan, effective and efficient studying

*Psychological Counselor, Ankara Dede Korkut Anadolu High School, ORCID: [0000-0003-3217-5764](https://orcid.org/0000-0003-3217-5764), Ankara, Turkey, demirellimakiff@gmail.com

Article History

Arrival: 24/06/2024

Correction: 21/07/2024

Accept: 04/10/2024

Citation: Demirelli, M. A. (2024). A solution proposal for students preparing for high school entrance examination to study effectively and efficiently: Action research. *OJCES*, 2(4), 130-161. <https://10.5281/zenodo.14556104>

Introduction

The High School Entrance Examination (HSE), which commenced implementation during the 2017-2018 academic year, is a type of examination devised by academics and education experts. It is intended for students who have completed the eighth grade and wish to continue their high school education and participate in the examination are not obliged to do so. A randomly selected 10% of students are placed in schools according to their points, while students who cannot be placed in this way are placed in the school closest to their address (Ministry of National Education, 2018). Students may encounter a range of challenges when preparing for the HSE. These include difficulties in developing effective and efficient study processes, time management, and structured studying (Çini, 2020). Students may derive benefit from a variety of educational resources, including school courses, private lessons, and course centers, as they prepare for the High School Entrance Examination. A review of the literature reveals that students exhibit deficiencies in planned studying and time management, underscoring the need for them to develop skills in planned, efficient, and effective studying (Ayık & Şayir, 2014; Çini, 2020; Ekenel, 2015; Gettinger & Seibert, 2002; Oltulu, 2019).

Planning is the process of organizing the subjects to be studied in a systematic manner, establishing the direction and timing of the study, and defining the tasks to be performed by the students (Uluğ, 2012). Upon examination of the principles and objectives of the Ministry of National Education, it becomes evident that the objective is to cultivate individuals who are creative and possess well-developed study skills (Taşdemir, 2012). When students undertake their studies with a sense of responsibility, they can be planned and organized in their future work environments (Ayık & Şayir, 2014). Yeşilyaprak (2000) posits that the primary reason for students' failure at school is the lack of efficient and effective study skills. Therefore, it is crucial for students to develop effective and efficient study skills in order to achieve academic success.

The capacity to study effectively and efficiently is a skill that is developed and sustained during the primary school years. It has been demonstrated to influence academic development and enable students to adapt to school environments (Yeşilyaprak, 2003). The definitions of study skills encompass the efficient utilization of specific methodologies for learning, as well as the capacity to work in a systematic manner, to organize the study environment effectively, to employ efficacious reading techniques, to attentively listen to the lesson, to take comprehensive notes, and to actively participate in the learning process. Furthermore, effective study skills enable students to participate actively in lessons, complete assignments on time and to a high standard, and prepare adequately for examinations (Smith, 2000; Uluğ, 2000; Yeşilyaprak, 2003). Furthermore, for students to study effectively and efficiently, it is essential that they take actions in accordance with the aforementioned definitions and that these actions are aligned with one another (Gettinger & Seibert, 2002; Yıldırım et al., 2000).

The motivation to study effectively and efficiently is defined as the capacity that enables students to take action and achieve success in their educational lives (Kalkan et al., 2020). Students with low levels of ability to study effectively and efficiently are likely to experience difficulties in achieving successful career development, school success, and positive self-esteem. (Teker, 2002; Yılmaz, 1987). Nevertheless, students are more likely to achieve success when they are able to work in an environment that aligns with their study styles (Öztürk, 2019). For effective learning to occur, it is essential that teachers, families, and administrators collaborate to create an environment that encourages students to work patiently and consistently (Akçay et al., 2008). Enhancing students' study skills enables them to derive greater efficiency from their academic pursuits while simultaneously enhancing their self-esteem and respect levels. A student who has acquired the capacity to study effectively and sustain their study skills can manage the study process in an efficient manner, assume responsibility for any shortcomings in their

plan of action, and persevere in a patient and consistent manner (Türkoğlu et al., 2006).

It is crucial for students to possess the capacity to instigate their own motivation, to delineate their intended course of study, and to discern the circumstances that impede their academic pursuits. It is recommended that students develop the ability to plan their studies, cultivate an internal locus of control, maintain motivation, and sustain their academic pursuits (Garcia, 2006). When students are able to demonstrate effective and efficient study systems, their self-esteem levels tend to increase (Güzeller et al., 2016). An increase in self-esteem has been linked to a reduction in test anxiety and an enhanced ability to continue studies effectively (Lawal et al., 2017). In order for students to gain effective and efficient study skills, it is essential that they create their own study methods through experimentation (Ercan et al., 2020). For students, the ability to organize their study environment is crucial for efficient study. The organization and content of the environment can significantly impact students' ability to study (Baltaş, 2016).

The attitudes exhibited by families in relation to students' ability to study effectively and efficiently are also significant for students in terms of managing a successful plan and program. Families who are oppressive, inconsistent, or negligent can have a detrimental impact on students' capacity to work in a planned manner (Küçükahmet, 2017). Involving students in the decision-making process surrounding the implementation of a structured and systematic approach to their studies not only fosters their sense of responsibility for maintaining a consistent work ethic but also enhances their self-esteem and intrinsic motivation.

In his study, Çiftçi (2006) found that students began studying when there was minimal time remaining before examinations, did not adhere to a consistent and systematic approach to studying, and repeated lessons in which they had previously failed in order to pass the course. Yiğit and Kaçire (2015) observed in their study that middle school students who received tutoring and study-course support exhibited greater motivation to study than students who did not. Oltulu (2019) conducted interviews with teachers, students, and parents on the subject of study habits. The results of this study indicated that students encounter difficulties with planned studying due to the use of technology, family and teacher attitudes, and an inability to utilize time effectively.

A review of the literature reveals a paucity of studies conducted in Turkey that aim to design a model for effective and efficient studying or to propose a solution for effective and efficient studying. Instead, the literature comprises a greater number of descriptive studies that include scale development and teacher and student opinions (Atasoy, 2018; Bul The studies conducted by Ut & Alphan (2021), Ergin (2017), Olpak & Korucu (2014), Oltulu (2019), Temelli & Kurt (2010), and Yiğit & Kaçire (2015) represent a significant body of research in this field. This research aims to provide a systematic solution to effective and efficient studying for students, teachers, and researchers.

In conclusion, it is estimated that millions of students in Turkey take high school and university entrance examinations on an annual basis. While preparing for examinations, students may encounter a range of individual and social challenges. Technological advancements can also influence the learning process, with outcomes that may be beneficial or detrimental. In particular, it can be stated that a significant proportion of students are unable to progress beyond the conventional plan and program systems, repeating the same systems in a cyclical manner without achieving the desired results. The influence of family, friends, and teachers on students' study skills is multifaceted, extending to both psychological and academic realms. It can be argued that students who lack self-discipline face challenges in maintaining consistent and patient study habits. One of the primary obstacles to self-discipline is the perception of effective and efficient study patterns among students. A review of the literature revealed that descriptive studies and scale development studies have been conducted, rather than programs, models, or solutions for students, teachers, and researchers on effective and efficient

studying. In this context, the objective of this study is to provide a solution for students preparing for the high school entrance exam to improve their ability to study effectively and efficiently. In order to achieve this main objective, the following sub-objectives were sought: 1. What is the effect of the action plan for developing effective and efficient study skills for students preparing for the high school entrance exam on the level of effective studying?

1. This study aims to investigate the impact of an action plan designed to enhance effective and efficient study skills among students preparing for the high school entrance examination on their values and beliefs about learning.
2. What is the impact of the action plan for developing effective and efficient study skills for students preparing for the high school entrance exam on the level of planning and time management in learning?
3. How does the action plan for developing effective and efficient study skills for students preparing for the high school entrance exam affect the level of engagement in learning?

Method

Research Model

This study employs an action research design to examine the impact of an effective and efficient course study action plan developed by the researcher for students preparing for the high school entrance exam. Action research is a methodology for optimizing the efficacy and efficiency of educational and pedagogical practices within the school or classroom setting. It entails a cyclical process comprising planning, action, observation, and reflection (Johnson, 2015). Yıldırım and Şimşek (2018) define action research as a type of research conducted using quantitative and qualitative data analysis to identify or address an existing problem in which the researchers are personally involved. In accordance with the principles of action research, a solution for effective and efficient lesson study was developed by the researchers and implemented in the classroom environment. Quantitative data tools were employed to assess the impact of the implementation.

Working Group

Students preparing for the HSE typically commence their studies at the conclusion of the seventh grade and continue until they take the examination in the eighth grade. While some students commence their studies at the beginning of the 8th grade, others adopt an intermittent approach to their studies, which ultimately hinders their ability to demonstrate consistent progress. Given that students preparing for the HSE in secondary school typically adhere to structured study routines, including specific time slots for studying, last-minute cramming, rigid weekly schedules, and so forth, and perceive these routines as indispensable, they may become disillusioned when they are unable to maintain these routines and perceive themselves as ineffective and inefficient. In light of this rationale, the researcher devised an action plan to be implemented in the school and among the students who expressed interest in participating in the study. Fourteen seventh-grade students (6M-8G) who perceived challenges in maintaining consistency in their planned study routines and struggled with regular study habits were identified and included in the study process. The students were initially apprised of the procedure, and their participation in the study was contingent upon the granting of parental consent. In this study, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was employed. Purposive sampling refers to the process of identifying individuals who meet specific criteria and who are therefore included in the study group (Büyüköztürk, 2012). The criteria for inclusion in the study were determined to be: inability to study consistently and efficiently, lack of coaching support, absence from an online education tracking system, enrollment in the 7th grade, and preparation for the high school entrance examination. The characteristics of the study group are presented in Table 1.

Table 1. *Characteristics of the study group*

Category.	Girl	Male
Gender	8	6
Class level	7th grade	7th grade

When Table 1 is examined, it is observed that 6 of the students participating in the study were male and 8 were female, and all of them were in the 7th grade.

Data Collection Tools

In the process of gathering the data for this study, the Effective Study Scale, as developed by Aypay and Altınsoy (2022), was utilized. The scale comprises 15 items. The scale is presented in a 4-point Likert format, and no reverse-coded items are included. The scale is comprised of three sub-dimensions: The scale comprises three sub-dimensions:

1-values and beliefs in learning, 2-time planning and implementation in learning, 3-flow in learning. The scale items are "completely agree," "agree," "somewhat agree," and "strongly disagree." A total score is obtained from the scale. The Cronbach alpha value of the scale was observed as ($\alpha = .86$). Aypay and Altınsoy (2022) conducted validity and reliability analyses for the scale and evaluated the scale as a valid and reliable instrument.

Data Collection and Analysis

A data collection instrument was developed for the purpose of gathering the requisite data for the study. The initial section of the form encompassed demographic data, as devised by the research team, including inquiries pertaining to gender, grade level, and inclusion criteria. The subsequent section comprised scale items. To obtain data for the study, students enrolled in public secondary schools in the Pursaklar district of Ankara province during the 2023-2024 academic year were selected in accordance with the established sampling criteria. The Pursaklar District Directorate of National Education in Ankara province granted approval for the research. Subsequently, written permission was obtained from the researchers to utilise the pertinent scale, and the students in the study group were subjected to a pre-test.

Subsequently, an action plan comprising eight sessions was devised and implemented in accordance with the aforementioned plan. The action plan is presented in Table 2. During the implementation process, the researcher made observations and identified issues that required correction. These included reorganizing ineffective points in the action plan and integrating them with the solution suggestions from the study. The planning and action process then addressed these issues, and the implementations continued. The detailed content of the sessions is given in Table 2.

Table 2. *Effective and efficient course study implementation action plan*

Sessions	Objective	Process
Session 1	To give general information about the sessions to the students	-Meeting event -Configuring the Process -Session summary -Evaluation

<p>Session 2</p>	<p>The impact of student personality traits on the study</p>	<p>-Summary of the previous session</p> <p>Processing the student's self-evaluation process while preparing the plan:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personality structure (student types) 2. Personalization of working time in the first months 3. Changing the working environment according to the effect of stimuli in the working environment, 4. Evaluation of the way computers and smartphones are used and the way they are
		<p>used during study intervals</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Evaluation of the factors preventing consistency in the study 6. Covering favorite activities <p>-Summary</p> <p>-Evaluation</p>
<p>Session 3</p>	<p>Observing students' planned lesson study schemes</p>	<p>-Summary of the previous session</p> <p>-Observing students' planned work schemes by having students make plans</p> <p>-Session summary</p> <p>-Evaluation</p>
<p>Session 4</p>	<p>Reconfiguring patterns in planned work schemes</p>	<p>-Summary of the previous session</p> <p>-Developing awareness about schemas with the concept of Collective Unconscious</p> <p>-Application to reconstruct schemas</p> <p>-Session Summary</p> <p>-Evaluation</p>

Session 5	<p>Addressing the concepts of procrastination etc. that prevent self-discipline in the process of studying</p> <p>Addressing the relationship between patience and consistency in change (new behavior-extinction)</p> <p>Analyzing the factors that hinder and support work and developing solution strategies</p>	<p>-Summary of the previous session</p> <p>-Self-discipline</p> <p>-Addressing patience and consistency (supported by videos)</p> <p>-Addressing factors that hinder work</p> <p>Assignment of a weekly follow-up chart (of what supports and hinders the work)</p> <p>-Summary</p> <p>-Evaluation</p>
Session 6	<p>Recognizing the influence of the family in the process</p> <p>Making them realize that the time allocated for lessons differs according to the importance of the lesson</p> <p>Transferring what problems the stereotyping of the weekly-monthly planning process will cause in the process</p> <p>Making students feel that they have the power of control and closer goals through daily planning</p> <p>Making them realize that keeping the work within certain hours makes it difficult to fully comply with the hours</p>	<p>-Summary of the previous session</p> <p>-Sharing the tracking chart in the session</p> <p>-Involving the family:</p> <p>-Talking with the family about the student's decisions</p> <p>-Communicating the demands expected from the family</p> <p>-Assessment of the family's demands</p> <p>-Effective and efficient work</p> <p>Explanation of the study process according to the difficulty of the course and its effect on the exam process with sample activities and role plays:</p> <p>Developing a plan specific to Math, Turkish, Science, Turkish Revolution</p>

	<p>Writing the names of subject-oriented study and question- oriented study instead of working hours and making them realize that the duration may vary according to the content</p> <p>Developing students on how to solve question banks</p>	<p>and English</p> <p>Writing the daily planning one day in advance according to the weekly targets</p> <p>Demonstration of the subject and question-oriented planning process with applications</p> <p>Following a system created weekly with daily planning</p> <p>- Vertical-Horizontal Question bank</p> <p>Transferring the strategy of solving a few well-learned topics with a vertical question bank and a newly learned topic with a horizontal question bank</p> <p>-Session summary</p> <p>-Evaluation</p>
<p>Session 7</p>	<p>Developing students to make a plan within the scope of the action plan</p>	<p>-Summary of the previous session</p> <p>-Evaluation of the action plan by students</p> <p>-Students prepare a plan</p> <p>-Summary</p> <p>-Evaluation</p>
<p>Session 8</p>	<p>Evaluating the effectiveness of the action plan from the students' perspective</p>	<p>-Summary of the previous session</p> <p>-Sharing and evaluating the plans made</p> <p>-Summary</p> <p>-General evaluation and termination</p>

Table 2 shows the contents of personality traits, family support, planned study schemes, and systematic planning in the educational content, which were applied to students within the scope of the action plan and presented as suggestions for effective and efficient studying, in order to improve students' study skills.

In this study designed with the action research model, quantitative measurements were made and quantitative data analysis was used in data analysis. The dependent samples t-test was used to determine whether the action plan implemented to improve the effective and efficient study skills of students preparing for the high school entrance exam was effective. The .05 level of significance was taken as a basis in the analysis of the data. The normal distribution of the data was analyzed by Shapiro-Wilk test. In addition, it was checked whether the skewness and kurtosis values of the data were within

the normal distribution range. Since the statistics showed normal distribution, parametric statistical methods were used. The results of the Shapiro-Wilk normality test to check whether the data are normally distributed are shown in Table 3.

Table 3. *Shapiro-Wilk normality test results*

Measurement	Shapiro-Wilk		
	Statistics	n	p
Pre-test	,915	14	.189
Final test	,917	14	.199

* $p < .05$

The results of the Shapiro-Wilk test analysis of the data in Table 3 are $p = .189$ for the pre-test and $p = .199$ for the post-test. Since $p > .05$ in the pre-test and post-test results, the data show normal distribution. According to the Shapiro-Wilk test results, the result of $p > .05$ shows that there is a normal distribution (Field & Hole, 2019).

The kurtosis and skewness values of the data are presented in Table 4.

Table 4. *Kurtosis and skewness values of the data*

Effective study scale		Statistics	Ss
Pre-test	Average	40,21	1,73
	Skewness	-,454	,597
	kurtosis	-,694	1,154
Final test	Average	54,35	1,01
	Skewness	,269	,597
	kurtosis	-1,304	1,154

* $p < .05$

When Table 4 is examined, it is seen that the kurtosis and skewness values of the pre-test and post-test data are between -1.96 and +1.96. The fact that the kurtosis and skewness values of the data are between -1.96 and +1.96 indicates that the normal distribution criteria are met (Can, 2019; George & Mallery, 2010).

Findings

In this part of the study, the findings obtained by analyzing the pre-test and post-test data collected with the "Effective Study Scale" with appropriate statistical methods are presented.

Examining the Effect of the Implemented Action Plan on Effective Study

The findings on the effect of the implemented action plan on effective studying are shown in Table 5.

Table 5. *t*-test results for the effective study scale

Effective study scale	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Pre-test	14	40,21	6,5 0	13	-7,16	.000
Final test	14	54,35	3,79			

* $p < .05$

When Table 5 is examined, it is concluded that there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the effective course study scale ($p < .05$). When the pre-test and post-test mean scores of the effective course study scale of the students are analyzed, it is observed that the post-test mean scores are significantly higher than the pre-test mean scores. It was concluded that the implemented effective and efficient course study action plan had a positive effect on the effective course study levels of students preparing for the high school entrance exam.

Examining the Effect of the Implemented Action Plan on Values and Beliefs in Learning

The findings on the effect of the implemented action plan on values and beliefs in learning are shown in Table 6.

Table 6. *t*-test results of the effective study scale sub-dimension of values and beliefs in learning

Values and beliefs in learning	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Pre-test	14	23,21	4,24	13	-4,67	.000
Final test	14	29,28	1,28			

* $p < .05$

When Table 6 was examined, it was concluded that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students' values and beliefs in learning levels of the action plan prepared for effective and efficient studying ($p < .05$). The post-test mean scores of students' values and beliefs in learning were significantly higher than the pre-test mean scores. It was concluded that the implemented effective and efficient course study action plan had a positive effect on students' value and belief levels in learning.

Examining the Effect of the Implemented Action Plan on Time Planning and Implementation in Learning

The findings on the effect of the implemented action plan on time planning and implementation in learning are shown in Table 7.

Table 7. *t*-test results of the sub-dimension of planning and implementing time in learning in the effective studyscale

Planning and implementing time	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Pre-test	14	10,42	2,13	13	-6,20	.000
Final test	14	14,71	1,32			

* $p < .05$

When Table 7 was examined, it was concluded that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the action plan prepared for effective and efficient studying and students' levels of planning and applying time in learning ($p < .05$). Students' post-test mean scores of planning and applying time increased significantly compared to their pre-test mean scores. The implemented effective and efficient course study action plan had a positive effect on the time planning and implementation levels of students preparing for the high school entrance exam.

Examining the Effect of the Implemented Action Plan on the Flow of Learning

The findings on the effect of the implemented action plan on learning flow are shown in Table 8.

Table 8. *t*-test results of the effective study scale flow in learning sub-dimension

Flow in learning	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Pre-test	14	6,57	1,08	13	-6,00	.000
Final test	14	10,35	1,82			

* $p < .05$

When Table 8 was examined, it was concluded that there was a significant difference ($p < .05$) between the pre-test and post-test scores of the students who prepared for the high school entrance exam with the action plan developed for effective and efficient studying. The post-test mean scores of the students' flow in learning increased significantly compared to the pre-test mean scores. The implemented effective and efficient course study action plan had a positive effect on the flow of learning levels of students preparing for the high school entrance exam.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The objective of this study was to develop an action plan to enhance the effective and efficient study skills of students preparing for the high school entrance examination. The action plan was implemented in eight sessions. A study was conducted with the students, and data were collected and analyzed before and after the implementation of the action plan. The findings of the study are presented below:

This study examined the impact of an action plan designed to enhance the effective and efficient study skills of students preparing for the HSE on their level of effective studying. The students in the study group were administered the Effective Study Scale at the outset of the study and at its conclusion. Following the administration of the pre-test to the students, the eight-week effective and efficient course study action plan was implemented, comprising a series of sessions and activities. Subsequently, a post-test was administered at the conclusion of the action plan. A dependent samples t-test was employed to ascertain whether a notable discrepancy existed between the students' effective studying pre-test and post-test scores. The results indicated a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the students. It was thus determined that the post-test scores were higher than the pre-test scores. In a parallel study, Çağlar et al. (2023) examined the impact of an experimental training program on the academic self-control levels of secondary school students. The results of the study indicated that, following the implementation of the training program, the academic self-control levels of the students in the experimental group exhibited a notable increase in comparison to the students in the control group. In a study conducted by Lan and Li (2015), the ability of students to regulate their behavior and enhance their focus while studying was investigated. Subsequent to the study, it was observed that students exhibited enhanced control and focus skills. Similarly, our study revealed an enhancement in students' effective study skills.

The effect of the action plan for developing effective and efficient study skills developed for students preparing for the high school entrance exam on students' values and beliefs in learning: The results demonstrated that the implemented effective and efficient course study action plan had a positive effect on the levels of values and beliefs in learning. The pre-test and post-tests administered to the students throughout the study period were subjected to a dependent samples t-test for analysis. Accordingly, the post-test mean scores for students' values and beliefs in learning exhibited a notable increase compared to the pre-test mean scores. The implementation of an effective and efficient course study action plan proved effective in increasing the students' levels of value and belief in learning. One of the factors that impedes students' belief in the value of learning is the prevalence of excessive phone and gaming addiction. Moçoşoğlu and Yorulmaz (2023) discovered a negative correlation between digital game addiction and academic performance among fourth-grade students. The present study demonstrated that content applications related to the processes of using smartphones and games were effective in increasing the value and belief levels of students in learning. In light of the aforementioned evidence, it can be posited that regulating the use of games and smartphones may enhance academic abilities. It is well documented that students preparing for examinations experience elevated levels of anxiety, which can impede the development of positive values and beliefs regarding learning. In their study, Demirci and Erden (2016) investigated the effect of a psycho-educational program on the test anxiety levels of 8th grade students using an experimental design. The results of the study indicated that the educational program had a positive effect on the reduction of students' anxiety levels. Similar findings were obtained in this study. As a result of the action plan implementation process, there was an increase in the levels of value and belief in learning. Therefore, it can be stated that there was a decrease in students' anxiety levels.

The effect of the action plan for developing effective and efficient study skills developed for students preparing for the high school entrance exam on students' time planning and application levels in learning: The implemented course study action plan, which was both effective and efficient, had a positive effect on the time management levels of the students included in the study. The pre-test and post-tests administered to the students during the study period were subjected to a dependent samples t-test for analysis. Accordingly, the post-test mean scores for the students' time management and implementation of learning strategies demonstrated a notable increase compared to the pre-test mean scores. The implementation of an effective and efficient study action plan had a positive impact on students' time management skills. In a related study, Kaya and Odacı (2019) addressed the issue of academic

procrastination among university students through a person-centered education study. The results demonstrated that the individual-centered education approach, with its experimental design, had a positive and significant impact on reducing academic procrastination compared to the control group. Similarly, Düşmez (2013) conducted studies with students through activities designed to enhance their time management skills. The findings indicated that students' coping abilities for academic procrastination issues improved.

The effect of the action plan for developing effective and efficient study skills developed for students preparing for the high school entrance exam on students' learning flow levels: The implemented course study action plan, which was both effective and efficient, had a positive effect on the learning flow levels of the students included in the study. The pre-test and post-tests administered to the students throughout the study period were subjected to a dependent samples t-test for analysis. Accordingly, the mean scores on the post-test for students' flow in learning were found to be significantly higher than those on the pre-test. The implemented effective and efficient course study action plan had a positive effect on students' capacity to experience flow in learning. Göğüş and Yetke (2014) reached the conclusion in their study, conducted using the action research method, that teacher-led activities were effective in motivating fourth-grade students, encouraging them to take responsibility for their own learning and to develop skills in maintaining their studies. The results of this study are similar to those of the research described above, which demonstrated that an effective and efficient study action plan had a positive effect on students' ability to take responsibility, plan time, and develop beliefs and values in learning.

As a result, this study aimed to provide a solution for students preparing for HSE to study effectively and efficiently. The implemented effective and efficient study action plan positively and significantly affected the effective studying, values and beliefs in learning, time planning and application in learning, and learning flow levels of students preparing for the high school entrance exam.

In line with the findings of the study, the following recommendations were developed:

A descriptive analysis may be employed to facilitate the concretization of students' perceptions of planned studying. The evaluation of planned and effective study processes by both students and experts on a periodic basis can be discussed in school boards. It can be conveyed to students by school counselors, classroom teachers, or class counselors that their perceptions of studying and planning may diverge due to the influence of their personal characteristics. It would be beneficial to hold seminars on the influence of students and their families on each other in the context of planned studying. Student and family seminars can be made concrete with the use of role-playing techniques. Primary and secondary intervention studies can be conducted to examine how parents affect students on the path to success. Secondary intervention studies can include parents who suppress or neglect students in this regard. School administrations can aim to ensure that planned study processes are not only on the agenda in middle and senior high school. Schools can plan for each grade level to develop awareness of the level of study expected of them.

School administrators may facilitate the individualized assessment of students by establishing academic achievement support committees within the educational institution. It may be proposed that educators should be made aware of the optimal methods and timing for providing students with assistance in the areas of subject study, question bank completion, branch trial and general trial examination preparation. It may be proposed that novel approaches be adopted with regard to the conventional study systems (hour-based studying, monthly planning, lack of family involvement, etc.) typically presented to students at the conclusion of their primary and secondary education. It is further recommended that administrators and educators refrain from exposing students to these conventional systems. In addition to developing written plans and programs, it is crucial to provide students with effective study programs that consider individual differences. Investigating the impact of integrating planned study processes with activities in other domains, such as art or sports, could offer valuable insights.

Conflict Statement and Ethical Disclosure

There is no conflict of interest that may arise with other individuals and institutions related to the research. For this study, a research permission certificate numbered E-57500368-44-93438490 was obtained from Ankara Pursaklar District Governorate.

Sources

- Akar, H. (2016). Examining the relationship between pre-service elementary school teachers' approaches to studying and general procrastination tendencies with structural equation modeling. *Journal of Social Sciences*, 16, 111-135.
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B., & Oğuz, B. (2008). The effect of computer-based and computer-assisted chemistry teaching on student attitudes and achievement. *Mersin University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 169-181.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Examining the instructional leadership behaviors of school principals working in primary schools in terms of various variables. *EKEV Academy Journal*, (60), 15-30.
- Aypay, A., & Altınsoy, F. (2022). High school students' effective study attitude and school burnout: A scale development study. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 9(1), 27-48.
- Baltaş, A. (2016). *Superior success in learning and exams without being crushed under stress* (25th edition). Remzi Bookstore.
- Bulut, S. S., & Alpan, G. B. (2021). High school students' views on studying, support and motivation. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 19(1), 123-144. <https://doi.org/10.37217/tebd.815652>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Scientific research methods* (12th edition). Pegem Academy.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Scientific research methods*. Pegem Academy.
- Can, A. (2019). *Quantitative data analysis in scientific research process with SPSS*. Pegem.
- Çağlar, A., Şahin, E., Uygun, Ş., & Çolak, A. (2023). The effect of self-determination theory-based psycho-education program on adolescents' academic self-regulation levels. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 11(2), 165-176. <https://doi.org/10.58638/kebd.1321021>
- Çiftçi, S. (2006). Examination of students' course study activities in distance education by analyzing log data (Master's thesis). Gazi University, Ankara.
- Çini, S. (2020). Comparative examination of music education department students' exam anxiety levels and study habits levels (Doctoral dissertation). Necmettin Erbakan University, Konya.
- Demirci, İ., & Erden, S. (2016). The effect of group counseling based on cognitive behavioral approach on 8th grade students' exam anxiety. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 43, 67-83.
- Düşmez, İ. (2013). The effect of academic procrastination behavior prevention program based on rational emotional behavioral approach on academic procrastination behavior of university students (Master's thesis). Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences, Samsun.
- Ekenel, E. (2015). The relationship between mathematics course success and cognitive learning strategies and exam anxiety (Doctoral dissertation). Anadolu University.
- Ercan, E. S., Arman, A. R., Emiroğlu, N. İ., Öztıp, D. B., & Yalçın, Ö. (2020). Psychosocial and spiritual support guide for families, children and adolescents during the COVID-19 (corona) virus pandemic. Ankara University.
- Field, A., & Hole, G. (2019). *How to design and report research* (A. Özer, Trans.). Anı Publishing.
- Garcia, E. (2006). Supplemental instruction, study habits, and the community college student (Unpublished doctoral dissertation). Florida International University.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Gettinger, M., & Seibert, J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.
- Göğüş, A., & Yetke, Ş. (2014). Increasing student motivation by diversifying teaching methods: An example of teacher leadership in English lesson. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 27(2), 283-306. <https://doi.org/10.19171/ueefd.47578>
- Güvenç, Y. H. (2010). The development study of course study self-efficacy perception scale. *Van Yüzcüncü Yıl University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 59-69.
- Güzeller, C. O., Eser, M. T., & Aksu, G. (2016). The effect of high school graduation type on mathematics achievement and critical thinking disposition of university students. *Mersin University Journal of Faculty of*

- Education*, 12(1), 223-236.
- Johnson, A. P. (2015). *Action research handbook* (Y. Uzuner & M. Özten-Anay, Trans.). Anı Publishing.
- Kalkan, A., Bakioğlu, F., & Toprak, Y. (2020). Development of academic self-confidence scale: Validity and reliability study. *Milli Eğitim*, 49(225), 319-342.
- Kaya, Ö. S., & Odacı, H. (2019). How effective is a psycho-educational program based on person-centered therapy on academic procrastination behavior? An evaluation study. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance*, 9(53), 261-295.
- Kuzgun, Y. (2000). *Vocational counseling theories and practices*. Nobel Publishing.
- Küçükahmet, L. (2017). *Teaching principles and methods* (27th edition). Nobel Publication Distribution.
- Lan, L., & Li, X. Q. (2015). An empirical study of group counseling on improving college students' academic procrastination. *International Symposium on Psychology and Behavior in China's Social Transformation under the Background of Information (ISPBC '15)*, Jiaying University, College of Teachers & Education, Jiaying, People's Republic of China.
- Lawal, A. M., Idemudia, E. S., & Adewale, O. P. (2017). Academic self-confidence effects on test anxiety among Nigerian university students. *Journal of Psychology in Africa*, 27(6), 507-510. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1395196>
- MONE (2018). *2018 High School Transition System (HSE): Performance of students placed by centralized exam*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_HSE_rapor
- Moçoşoğlu, B., & Yorulmaz, B. (2023). The relationship between digital game addiction levels and study habits of primary school 4th graders: Ümraniye example. *Anatolian International Journal of Educational Sciences*, 13(2), 459- 492. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1270411>
- Oltulu, M. (2019). Investigation of middle school students' study habits according to the views of parents, teachers and students (Master's thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.
- Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Investigation of students' approaches to studying in terms of different variables. *Journal of Ahi Evran University Kırşehir Faculty of Education*, 15(1), 333-347.
- Öztürk, D. (2019). The relationship between ninth grade students' learning styles and their academic achievement in mathematics course and study habits (Unpublished master's thesis). Pamukkale University Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Özyürek, R. (2013). *Theories of career counseling*. Nobel Publishing.
- Smith, C. (2000). *Reading to learn: How to study as you read*. ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication, Indiana University.
- Taşdemir, M. (2012). *Teaching in unified classrooms*. Pegem Akademi.
- Temelli, A., & Kurt, M. (2010). Investigation of the study habits of education faculty and science faculty biology students in terms of different variables. *Theoretical Educational Science*, 3(2), 27-36.
- Teker, N. (2002). Comparison of course study strategies of distance education students. *Journal of Educational Sciences and Practice*, 1(1), 49-66.
- Tekin, M., & Yeşilyurt, Ö. (2017, September). A study on increasing the productivity of course through poka-yoke and fishbone diagrams. *International Symposium for Production Research*, Vienna.
- Thomas, A. (1993). *Study skills*. Oregon School Study Council, University of Oregon. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 616).
- Türkoğlu, A., Çengel, M., & Yılmaz, S. (2006). Study and learning techniques. XV. National Congress of Educational Sciences Proceedings Booklet (pp. 51-52). Muğla University Faculty of Education.
- Uluğ, F. (2000). *Success in school: Effective learning and study methods* (8th edition). Remzi Bookstore.
- Uluğ, F. (2012). *Success at school*. Remzi Bookstore.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Guidance services in education*. Nobel Publishing. Yeşilyaprak, B. (2003). *Guidance services in education*. Nobel Publishing.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Vocational guidance and career counseling: From theory to practice*. Pegem Academy Publishing.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2000). Study and learning skills for success in school. *Seçkin Publishing*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in social sciences* (11th edition). Seçkin Publishing.
- Yiğit, B., & Kaçire, İ. (2015). Investigation of middle school students' study habits. *Mustafa Kemal University Journal of Institute of Social Sciences*, 12(31), 309-319.
- Yılmaz, M. (1987). An inventory development validity and reliability study to determine the study habits of students (Unpublished master's thesis). Ondokuz Mayıs University, SBE, Samsun.

Authors' Declaration of Contribution

The author is responsible for the entire research process.

Statement of Support and Acknowledgment

There are no institutions, organizations or individuals who received support for this article.

Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi' ne Bağlı Çocukların Kariyer Gelişimlerinin Desteklenmesi (Bayburt Örneği)

Mümin Tok*, Medine Elma**, Fehime Tacir***, Öykü Sude Akdemir****

Öz

Yaşam boyu gelişim anlayışı, kariyer psikolojik danışmanlığı alanının gelişmesiyle birlikte, yaşam boyu kariyer gelişimi anlayışını da ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu kariyer gelişimi aslında okul öncesi dönemden itibaren bireylerin kariyer yaşantılarını tasarlamaları ve kendilerini gerçekleştirmeye yönelik adım atmalarını sağlamaya yöneliktir. Kariyer gelişiminin başlangıcı olan çocukluk dönemi kritik bir dönem olarak ele alınmış; çeşitli program ve müdahalelerle, çocukların gelişim görev ve sorumluluklarını sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri amaçlanmıştır. Aile ve Sosyal Hizmetler bünyesinde yer alan İl Çocuk Hakları Komitesi, korunmaya ihtiyacı olan çocukların hak ve sorumluluklarının sağlanması, onlara rehberlik edilmesi ve temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kendilerine uygun rol model bulmakta ve kariyer gelişim ve tercihlerini şekillendirmekte zorluk çeken komite üyesi çocuklar, okulda ve kurumda aldıkları yardım ve eğitim faaliyetlerinin dışında ilave becerileri kazanmaya, sosyal uyumlarını artırmaya ve karar vermekte zorlandıkları anlarda desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmanın amacı Bayburt Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü İl Çocuk Hakları Komitesi' ne bağlı çocukların kariyer gelişimlerinin grup rehberliği programı yardımıyla desteklemektir. Araştırmada 9 haftalık kariyer grup rehberliği programı uygulanmıştır. Proje İl Çocuk Hakları Komitesindeki çocukların kariyer gelişimlerini destekleyeceği gibi proje ortakları olan PDR öğrencilerinin mesleki beceri, donanım ve uygulamaları tecrübe etmeleri için de önemlidir. Bu çalışma, nitel ve nicel ölçümleri birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Araştırmada ardışık karma desen çalışmalarından, ardışık açıklayıcı (sequential explanatory) yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi bünyesinde bulunan çocuklar oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği ve Kariyer Keşfi Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre grup rehberliği oturumları çocukların kariyer örüntülerini oluşturmada destekleyici olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer gelişimi, grup rehberliği, ardışık karma desen

Makale Geçmişi

Geliş: 20/09/2024

Düzeltilme: 21/10/2024

Kabul: 14/12/2024

*Psikolojik Danışman Mümin TOK, Bayburt Üniversitesi, 0009-0006-8872-9358, İstanbul, Türkiye, psk.dan.mumintok@gmail.com

**Psikolojik Danışman Medine ELMA, Bayburt Üniversitesi, 0009-0002-4013-855X, Konya, Türkiye, medineelma264@gmail.com

***Psikolojik Danışman Fehime TACİR, Bayburt Üniversitesi, 0009-0004-5822-184X, Şanlıurfa, Türkiye, fehime.tacir1532@gmail.com

****Psikolojik Danışman Öykü Sude AKDEMİR, Bayburt Üniversitesi, 0009-0008-8992-6622, Samsun, Türkiye, oykusudea@gmail.com

Atf için: Tok, M., Elma, M., Tacir, F., & Akdemir, Ö. S. (2024). Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi' ne bağlı çocukların kariyer gelişimlerinin desteklenmesi (Bayburt örneği). *OJCES*, 2(4), 162-193.

<https://10.5281/zenodo.14556186>

Makale ek bilgisi: Bu makale, TÜBİTAK 2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen "Bayburt Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi' ne Bağlı Çocukların Kariyer Gelişimlerinin Desteklenmesi" adlı proje çalışmasından üretilmiştir.

Giriş

Meslek seçimi, bireyin kendine açık olan meslekleri çeşitli yönleri ile değerlendirip kendi gereksinimleri açısından istenilir yönleri çok, istenmeyen yönleri az olan bir mesleğe karar vermesidir (Kuzgun, 1982). Grup rehberliği; bireylerin kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki alanlardaki gelişimlerini desteklemek ve bu alanlarda karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri olası güçlüklerle başa çıkabilmelerini kolaylaştırmak için bilgi vermeyi, beceri kazandırmayı amaçlayan bir grup çalışmasıdır (Çivitçi, 2020). Rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında grup rehberliği/grupla psikolojik danışma çalışmalarının büyük bir bölümü özellikle kariyer alanında meslek seçimi, kariyerleri keşfetme, kendini tanıma, okul süreci hakkında bilgi edinme şeklinde gerçekleşmektedir (Özaydın, 2021; Özkan, 2019). Genç yetişkinlik evresine kadar uzanan ve bedensel, bilişsel, sosyal, hukuksal statü gibi parametreleri kapsayacak şekilde geniş bir perspektifte değerlendirilen çocukluk dönemi, toplumsal etkiye ve dışarıdan müdahalelere açık en kritik dönem olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 1999). İnsan psikolojisinde ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinin temellerinin çocukluk döneminde atıldığı anlayışı sürmekle birlikte pek çok kuramcıya göre çocukluk dönemi aynı zamanda kariyer gelişimi açısından da oldukça önemli ve kritik bir zaman dilimi olarak kabul edilmektedir (Adler, 2000; Gottfredson, 2004; Roe, 1968; Super, 1980).

Türkiye'deki çocuk nüfusunun büyük bir oranını kapsayan ve "korunma ihtiyacı olan çocuk" ismiyle kategorize edilen çocuklar, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda "bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuk" olarak tarif edilmektedir (Cılga, 1999). Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununa göre "korunmaya muhtaç çocuk; beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; anne veya babasız, anne ve babasız, anne veya babası veya her ikisi de belli olmayan, anne ve babası veya her ikisi tarafından terkedilen, anne veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuk" şeklinde tanımı yapılmıştır (SHK, 1983). Devlet koruması altına alınan bu çocuklar, gerek kurum bakımı altında, gerek koruyucu aile yanında gerekse kendi ailesi yanında sosyo-ekonomik olarak destek verilerek yaşamlarına devam etmektedirler. Zorlu yaşam olaylarıyla mücadele etmek durumunda kalan bu çocuklar kendilerini geliştirmek ve olumlu rol model bulmakta zaman zaman sıkıntıya düşmektedirler (Oktay, 2021). Mesleki, sosyal ve bireysel yaşamlarında hak ve sorumluluklarının farkında olmalarını sağlamak amacıyla bu çocukların Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'ne bağlı olarak kurulan İl Çocuk Hakları Komiteleri oluşturulmaktadır. Bu komite çalışmaları ve uygulamaları sayesinde korunmaya ihtiyacı olan çocukların yaşam becerileri, kariyer gelişimleri, akademik başarıları ve iletişim becerileri gibi sosyal ve kişisel uyumlarını artırıcı etkinlik ve çalışmalar yürütülmektedir.

Korunmaya ihtiyacı olan çocuklar; eğitim programı içerisinde günlük hayattaki işlere ve problemlere dair sorumluluk almak ve çözüm üretmek noktasında kısıtlı imkanlara sahiptir. Bu durum esasen bu çocuklar açısından yapay hayat deneyimi, yaşamsal zorluklarla daha az mücadele ve sonuçta işlere dair kısıtlı deneyim anlamlarına gelmektedir (Oktay, 2021). Kendi istediği, ilgi duyduğu iş ve mesleklerden ziyade herhangi bir meslekte çalışmakta ve kariyer gelişimlerini fazla önemsememektedirler. Oysa eğitim kurumlarının, ilkökul aşamasından itibaren, programlarını çocukları gerçek yaşam koşulları ile yüzleştirecek içerikte ve okuldan iş hayatına geçişi başarılı şekilde sağlayacak bir eğitim ortamı yaratmaları yönünde düzenlemeler yapmaları gerekmektedir (Bakırcı, 2014). Çünkü her bireyin, kariyer planlama becerilerini öğrenmek ve bilinçli seçimler yapmak adına gerekli bilgi ve deneyimi

erken yaşlardan itibaren edinme hakkı ve sorumluluğu bulunmaktadır (Drier, 2000). Alanyazın incelendiğinde korunmaya ihtiyacı olan çocukların kariyer gelişimlerini bir müdahale programı ve grup çalışmaları şeklinde inceleyen rehberlik ve psikolojik danışma alanında bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Kendi yaşamlarında sorumlulukları eline almak, olumlu rol modeller aracılığıyla bir mesleğe yönelmek hatta yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmek kariyer gelişimi açısından ve komitede yer alan çocukların sosyal ve kişisel uyumunu sağlayıp hayata tutunmaları bakımından önem arz etmektedir.

Amaç ve Hedefler

Olumlu rol model yoksunluğu, yüksek akademik başarı sağlayamama, yükseköğretime devam etmede güçlük ve başarılı bir kariyer geliştirme becerileri genellikle zayıf olan İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların (Bayoğlu ve Puruçuoğlu, 2010; Şenol ve Dinç, 2016) gelişim dönemlerine uygun şekilde meslek seçimi, yetenek, ilgi ve değerlerinin farkına varma, kariyer geleceği oluşturma gibi etkinliklere katılımını sağlamaktır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, ortaokul veya lise çağındaki Aile ve Sosyal Hizmetler Çocuk Hakları Komitesi'ne bağlı çocukların kariyer gelişimlerinin desteklenmesi ve bu amacı gerçekleştirmeye yönelik onlara olumlu rol model olabilecek psikolojik danışma ve rehberlik üçüncü sınıf öğrencilerinin grup rehberliği yaparak çeşitli etkinlikleri uygulamalarıdır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İl Çocuk Hakları Komitesi'ne bağlı çocukların kariyer grup rehberliği programına dair görüşleri (meslek seçimi, kariyer algısı, rol model alınan kişiler, elde edilen kazanımlar, okul başarısına katkı, olumlu ve eksik yanlar) nasıldır?
2. İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların grup rehberliği öncesi kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyeleri hangi düzeydedir? (ön-test sonuçları)
3. İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların grup rehberliği öncesi kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyeleri hangi düzeydedir? (son-test sonuçları)
4. İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların kariyer gelişim düzeyleri ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel ve nicel ölçümleri birlikte kullanılacağı karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmada ardışık karma desen çalışmalarından, ardışık açıklayıcı (sequential explanatory) yöntem kullanılmıştır. Ardışık açıklayıcı araştırma yönteminde, çalışmanın öncelikle nicel verileri toplanmakta ve ardından nitel verilerin elde edilme süreci başlamaktadır. Her iki veri türüne eşit önceliğin verilmediği bu yöntemde, öncelikle nicel verilerle ilgili işlemler ve analizler gerçekleştirilmektedir. Nitel veriler ise, genellikle nicel verilerle ilgili elde edilen bulguların genişletilmesinde ve derinleştirilmesinde kullanılmaktadır (Hanson vd., 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi bünyesinde bulunan çocuklar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralıkları ortaokul döneminden başlayarak lise dönemine kadar çeşitlilik göstermektedir. Uygun yaş ve mesleki olgunluk olarak benzer öğrencilerle, gönüllülük esasına dayalı olarak, kurumun izni dahilinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin yoğunlukta olduğu bir grup oluşturularak Mesleki Grup

Rehberliği Programı (Bacanlı, 2012) ve uygulama kılavuzundan faydalanılmıştır. Bu kapsamda toplamda 14 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrenci isimleri kodlanarak sunulmuştur. Katılımcılara ait demografik özellikler aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı	Sınıf	Yaş	Cinsiyet
Ö1	5. sınıf	11	Kız
Ö2	5. sınıf	11	Kız
Ö3	6. sınıf	12	Erkek
Ö4	7. sınıf	13	Erkek
Ö5	8. sınıf	14	Kız
Ö6	9. sınıf	15	Erkek
Ö7	11. sınıf	17	Erkek
Ö8	11. sınıf	17	Kız
Ö9	11. sınıf	17	Kız
Ö10	11. sınıf	17	Kız
Ö11	11. sınıf	17	Kız
Ö12	12. sınıf	18	Erkek
Ö13	12. sınıf	18	Erkek
Ö14	12. sınıf	18	Kız

Uygulama Süreci

Kariyer grup rehberliği programı TÜBİTAK 2209-A öğrenci projesi kapsamında 9 haftalık bir süreç olarak planlanmış ve bu doğrultuda kariyer grup rehberliği oturumları oluşturulmuştur (Bkz. Ek 1). Kariyer grup rehberliği oturumları Bayburt Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'nün ev sahipliğinde gerçekleştirilmiş ve grup oturumları il müdürlüğü'nün bünyesindeki konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Kariyer grup rehberliği programı 14 öğrencinin katılımı ve uygulayıcıların katılımı ile haftada 2 saat süreyle uygulanmıştır.

İlk hafta, proje üyelerine grup rehberliği, programı, kazanımları, kariyer gelişim alanı, grup rehberliği etkinliklerinin tanıtılması ve anlatılması proje yürütücüsü ve danışman tarafından yapılmıştır. Ayrıca, haftalık uygulama yapılacak görevli kişiler belirlenmiş ve grup rehberliği materyalleri hazırlanmıştır. İkinci hafta, mesleki ilgi, yetenek ve değer kavramları anlatılmıştır. Ayrıca, proje ekibi tarafından uygulanacak test, envanter ve ölçme araçları belirlenmiştir. Üçüncü hafta, öğrencilerden nicel verilerin toplanması için kariyer keşif ve kariyer gelişim ölçeği ile ön test uygulaması yapılmıştır. Devamında grupla tanışma ve ısınma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilere kariyerle ilgili bazı temel kavramların anlatılmıştır. Dördüncü hafta, çocukların iş, meslek, uğraş ve kariyer kavramlarını tanımlayabilmesi amacıyla proje ekibi tarafından bazı kavramlar etkinliği uyarlanarak gerçekleştirilmiştir. Beşinci hafta, çocukların meslek sahibi olmanın önemini kavrayabilmeleri ve ilgilerini fark etmeleri için çeşitli etkinlikler yapılmıştır.

Altıncı hafta, çocukların istediği meslek veya okulla ilgili bilgi toplaması amacıyla hangi okul bana uygun veya ne iş olsa yapmam! etkinliğini proje ekibince uygulanmıştır. Ardından yine çocukların çeşitli mesleklerin toplum yaşamındaki önemini fark etmesi amacıyla bil bakalım etkinliği gerçekleştirilmiştir. Yedinci hafta, çocukların kariyer planlama basamaklarını açıklayabilmeleri amacıyla proje ekibi tarafından kariyer adımları etkinliği uygulanmıştır.

Sekizinci hafta, ilk olarak çocukların mevcut kariyer hedeflerinin gerçekleştirilmesini değerlendirebilmeleri için adım adım başarıya etkinliği uygulanmıştır. Ardından bireysel kariyer planlama dosyası hazırlamalarını çocuklara öğretmek amacıyla yol haritam; kariyer dosyam etkinliği tüm gruba uygulanmıştır. Dokuzuncu hafta, tek oturumluk bir gruba danışma gerçekleştirmiştir. Ardından son testler uygulaması ve nitel verilerin toplanması proje yürütücüsü ve proje ortakları tarafından gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin toplanması için görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda proje ekibi tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra kariyer gelişimi konusunda çalışmaları olan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde formun öğrenciye ve konuya uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı olmayan iki öğrenciye uygulanarak öğrenciye uygun olduğu saptanmıştır. Görüşme formunda, mesleki ve kariyer gelişimleriyle ilgili sorulara yer verilmiştir. İlgili sorular araştırma soruları olarak yukarıda sunulmuştur. Görüşmeler hem bireysel hem de odak grup görüşmesi şeklinde grupla yapılmıştır. Görüşmeler proje ekibi tarafından gerçekleştirilmiştir. Nicel ölçüm olarak kariyer grup rehberliği süreci başlamadan önce ön-test olarak ve süreç sonlandıktan sonra yapılacak olan son-test ölçümleriyle değerlendirmeler yapılmıştır. Grup üyelerinin kariyer gelişiminin niceliksel olarak değerlendirmesi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ) (Bacanlı vd., 2007) ve Kariyer Keşfi Ölçeği (KKÖ) (Özaydın ve Siyez, 2022) kullanılmıştır.

Kariyer Gelişim Ölçeği, öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerini belirlemek için Schultheiss ve Stead (2004) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması Bacanlı ve diğerleri (2006) tarafından yapılmıştır. 8 alt ölçek (merak/araştırma, bilgi, anahtar figürler, ilgiler, denetim odağı, zaman perspektifi, benlik kavramı ve planlılık) ve 52 maddeden oluşmaktadır. ÇKGÖ'nün Türkçe formunun güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak ölçeğin genel ve alt ölçeklerine yönelik iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach Alpha değerleri şu şekildedir: Ölçeğin tamamı için $\alpha = .78$, bilgi alt ölçeği için $\alpha = .64$, merak/araştırma alt ölçeği için $\alpha = .60$, ilgiler alt ölçeği için $\alpha = .64$, denetim odağı alt ölçeği için $\alpha = .76$, anahtar figürler alt ölçeği için $\alpha = .49$, zaman perspektifi alt ölçeği için $\alpha = .65$, planlama alt ölçeği için $\alpha = .81$ ve benlik kavramı alt ölçeği için $\alpha = .73$. Bu bulgular, Türkçe ÇKGÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında tatmin edici değerlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kariyer Keşfi Ölçeği, 4-7. Sınıf öğrencilerinin kariyer keşfi davranışlarıyla ne ölçüde ilgilendiğini belirlemek amacıyla geliştirilmiş, 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlama biçimi "(1) Hiçbir Zaman, (2) Bir ya da İki Kez, (3) Birkaç Kez, (4) Birçok Kez, (5) Oldukça Fazla Kez" şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekten elde edilecek en yüksek puan 45, en düşük puan 9'dur. Ölçekten alınan puanların artması kariyer keşfinin yüksek olduğunu göstermektedir. 816 öğrenciyle yapılan analizlerde, ölçeğin yapı geçerliği doğrulanmış, cinsiyete göre ölçüm değişmezliği sağladığı ve eşdeğer ölçek geçerliğine sahip olduğu bulunmuştur. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar, KKÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel kısmında kariyer grup rehberliği süreci başlamadan önce ve her oturum sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formuyla katılımcılardan bilgi toplanmıştır. Ayrıca sonlandırma

oturumunda grup üyeleriyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde akademik danışman aktif rol alarak grup oturumlarına katılım göstermiştir. Veriler yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar verilerin transkript edilmesinde kullanılmıştır. Nicel veriler ise, ilgili ölçekler üzerinden toplanmıştır. İlgili ölçekler katılımcılara dağıtılarak bireysel olarak doldurmaları sağlanmıştır. Nicel veriler grup rehberlik sürecinden önce ve sonra proje ekibi tarafından toplanmıştır.

Veri Analizi

Proje kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda grup üyelerinden gelen cevaplar belirli kod ve kategoriler altında toplanarak temalar belirlenmiştir. Kodlamalar proje danışmanı rehberliğinde proje ekibi tarafından yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenilirlik hesaplamasında kodlayıcılar arası güvenilirlik değeri Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formüle göre .86 olarak hesaplanmıştır. Nicel verilerin analizi için öncelikle normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizi kapsamında çarpıklık ve basıklık katsayıları ve histogram grafiği incelenmiştir. İnceleme neticesinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda betimsel istatistik ve bağımlı örneklem t testi hesaplanmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği konusunda birtakım önlemler alınmıştır. Bu kapsamda farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Araştırmanın farklı aşamalarında uzman görüşleri alınarak (kariyer rehberlik programının hazırlanmasında, görüşme formunun oluşturulmasında vb.) araştırma yürütülmüştür. Aynı zamanda katılımcı öğrencilerle görüşme yaparken katılımcı teyidi alınarak verilerin güvenilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Bu projenin bulguları araştırma soruları dikkate alınarak aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Öncelikle nitel bulgular sunulmuş ardından nicel bulgulara yer verilmiştir.

İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Meslek Seçimi, Kariyer Algısı Nasıldır ve Yaşam Geleceği Olarak Kendilerini Nerede ve Nasıl Görmektedirler?

Yapılan odak grup görüşmeleri neticesinde öğrencilerden alınan cevaplar dikkate alınarak aşağıdaki kod ve temalar oluşturulmuştur.

Tablo 1. İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Meslek Seçimi, Kariyer Algısı ve Yaşam Geleceği

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Sevdiğim Mesleği Yapmak	X							X		X				X	4
İstedğim Meslek Hakkında Bilgi Edinmek	X	X	X						X				X		5
Karar Verdiğim Meslekte Çalışmak												X			1
Geliri Yüksek							X								1
Seçenekleri Araştırmak									X						1

Kararsızım	X	1
------------	---	---

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini sevdiği mesleği yaparken buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun istediği meslek hakkında bilgi sahibi olmak istediği ve karar verdiği meslekte çalışacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

- İstediyim meslek hakkında bilgiler öğrenmeye çalışıyorum ve bunlar hakkında bilgim az çok var. (Ö2)
- Sevdiğim bir mesleği yapmak istiyorum, bana daha uygun olur. Yaptığım işten zevk alacağım. (Ö1)

İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocuklar Yaşam Geleceği Olarak Kendilerini Nerede ve Nasıl Görmektedirler?

Tablo 2. İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocuklar Yaşam Geleceği Hakkında Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
İstediyim Mesleği Yaparken	X	X	X					X		X	X		X	X	8
Karar Verdiğim Meslekte				X	X		X		X			X			5
Gezerken						X									1

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların gelecekte kendilerini şu an için istedikleri meslekte görmek istedikleri anlaşılmaktadır. Bazıları ise hayali olmasa da ulaşabilecekleri bir meslekte olmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Yani gelecekte çok ilerisini düşünmem ama işte 20'li yaşlarda bir karakolda nöbet tutarım. (Ö12)
- Ben de Ankara'da mesleğimi elime almış, düzenimi tutturmuş bir şekilde yaşadığımı görüyorum. (Ö3)

İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Özellikle Kariyer Gelişimleriyle İlgili Örnek Aldığı Rol Modeller Kimlerdir?

Tablo 3. İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Özellikle Kariyer Gelişimleriyle İlgili Örnek Aldığı Rol Modeller

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Yok					X		X	X	X			X			5
Ailesi			X	X										X	3
Meslekteki bir kişi		X								X	X		X		4
Ünlü biri	X					X									2

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun rol modeli olmadığı görülmüştür. Ayrıca kalanlardan çoğunun da meslekteki bir kişiden etkilenerek kendilerine rol model seçtikleri görülmektedir. Bu kapsamda örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Ben Bayburt'taki başsavcı olan Huzeyfe YÜCEDAĞ'I rol model alıyorum. Çok iyi birisi. (Ö2)
- Ben babamı rol model alıyorum. (Ö3)

İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Kariyer Grup Rehberliği Programı Süresinde Hangi Kazanımları Elde Edebilmişlerdir?

Tablo 4. İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Kariyer Grup Rehberliği Programı Süresinde Elde Ettikleri Kazanımlar

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
İlgilerini fark etmiş				X				X							2
Meslekler hakkında bilgi			X			X	X			X	X		X	X	7
Endişeleri ile baş etmeyi		X													1
Katkısı yok					X							X			2
Kariyer süreci hakkında düzenleme	X								X						2
Araştırmaya teşvik									X						1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yarsının kariyer grup rehberliği programı süresinde meslekler hakkında bilgi edinme, ilgilerini fark etme ve endişeleri ile başa etme gibi kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Çıkan sonuçlarla ilgili örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Aynı zamanda müzikle ilgileniyorum. Müziğe de yönelmeyi ona ilgilim olduğu için onunla da uğraşmayı düşündüm. Bir ihtimal olarak ona da yönelebileceğimi düşünüyorum. (Ö8)
- Ya benim istediğim meslekler dolayısıyla hani bir de grup olarak bana pek bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Şu an seçtiğim mesleğe de yani pek bir etkisi olmadı. (Ö12)

İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Kariyer Grup Rehberliği Programı Sürecine Yönelik Görüşleri Nasıldır?

Tablo 5. İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Kariyer Grup Rehberliği Programı Sürecine Yönelik Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Bilgilendirici	X			X			X	X	X	X		X	X	X	9
Eğlenerek öğrenmek		X				X					X				3
Etkinliklerin fazla olması			X		X										2

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin birçoğunun kariyer grup rehberliği programını bilgilendirici bulduğu görülmüştür. Ayrıca grup rehberliği programındaki etkinliklerin fazla olduğu ve eğlenceli olduğu da görülmüştür. Soruya yönelik öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Etkinlikler mesela oyunlar, konuşmalar çok bilgilendirici oldu. (Ö14)
- Güzel, eğlenceli kısa bir süreçti. Güzeldi bilgilendirici bir programdı. (Ö8)

Kariyer Grup Rehberliği Programının Eksik veya Olumsuz Yanları Nelerdir?

Tablo 6. Kariyer Grup Rehberliği Programının Eksik veya Olumsuz Yanları

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Yaş ortalaması olmaması					X		X	X	X		X	X			6
Kendini açam														X	1
Yok		X	X							X			X		4
Kısa olması	X			X		X									3

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin kariyer grup rehberliğinde eksik veya olumsuz olarak gördüğü konu yaş ortalamasının olmaması olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda yapılan grup rehberliğinin karma olması bazı öğrenciler tarafından olumsuz olarak yorumlanmıştır. 4 kişi de herhangi bir sorun olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Eksik kısımları bence kişiler yaş ortalaması olarak seçilmeliydi. (Ö8)
- Daha uzun bir süreç daha iyi olabilirdi. Olumsuz bir düşüncem yok. (Ö1)

Kariyer Grup Rehberliği Programının Olumlu Yanları Nelerdir?

Tablo 7. Kariyer Grup Rehberliği Programının Olumlu Yanları

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
Açıklayıcı					X			X		X					3
Eğlenceli						X							X	X	3
Bilgilendirici	X	X	X	X					X		X				6
Güzel							X					X			2

Tablo 7'ye göre öğrencilerin çoğunun kariyer grup rehberliği programının olumlu yanı olarak bilgilendirici olmasını görmüşlerdir. Diğerlerinin ise eğlenceli ve açıklayıcı bir program olmasını olumlu yönü olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilere ait örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

- Olumlu yan olarak meslekle ilgili çok fazla bilgilendirme yaptınız, çok iyiydiniz. (Ö13)
- Olumlu yanları ise çok fazla var, direkt sunumla geçmeniz çok fazla etkinlik yaptınız. Anketler yaptınız bizi dinlediniz bu şekilde. (Ö3)

Kariyer Grup Rehberliği Programının İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Okul Başarısına Varsa Katkısı Nasıldır?

Tablo 8. Kariyer Grup Rehberliği Programının İl Çocuk Hakları Komite'sine Bağlı Çocukların Okul Başarısına Katkısı

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	f
İstekli çalışmak								X							1
Etkisi yok		X	X				X					X		X	5
Bu konuda sorulan sorulara cevap verebiliyorum													X		1
İstedğim mesleğe odaklanmak	X					X				X					3
Bu konuda düşünmeye başlamak				X					X						2

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun yapılan kariyer rehberlik programının okul başarısına etkisi olmadığını düşündükleri görülmüştür. Bunun sebebi olarak programın kısa bir sürede

gerçekleşmesi gösterilebilir. Bazı öğrencilerin görüşü ise yapılan programın istedikleri mesleğe odaklanmayı sağlamasının okul başarısına etkili olabileceğini düşünmekte oldukları görülmüştür. Bu soruya yönelik öğrencilerin verdiği bazı görüşler aşağıda yer almaktadır.

- Okul başarıma katkısı olacağını zannetmiyorum çünkü okul başarısı sadece matematik, kimya, biyoloji ibaret olduğu için meslek seçiminde şu anda bir faydası olduğunu zannetmiyorum. (Ö7)
- Okulla pek alakam yok, onu söyleyeyim. Yani derslerle alakalı da pek bir şey görmedim. (Ö12)

İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların grup rehberliği öncesi kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyeleri hangi düzeydedir? (Ön-test sonuçları)

Tablo 9. İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların grup rehberliği öncesi kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyeleri ön test sonuçları

Alt boyutlar	Ortalama	Ss
Bilgi	2.40	.337
Merak	2.12	.440
İlgi	2.75	.297
Denetim odağı	2.45	.346
Anahtar figürler	2.18	.403
Zaman perspektifi	2.50	.438
Planlama	2.31	.445
Benlik Kavramı	2.41	.437

İl çocuk hakları komitesine bağlı çocukların kariyer grup rehberliği programı öncesinde uygulanan kariyer keşif ölçeğinin alt boyutlarından bilgiye bakıldığında ortalamasının 2.40 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılan öğrencilerin bilgi seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Kariyer keşif ölçeğinin merak ve anahtar figürler alt boyutlarının ortalaması da 2.12 ve 2,18 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğe göre bakıldığında öğrencilerin merak ve anahtar figür alt boyutlarında orta düzey olduğu görülmüştür. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan ilgi boyutunun ortalaması da 2.75 çıkmıştır. İlgi boyutunun ortalaması diğer alt boyutlardan en yükseği olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre değerlendirildiğinde öğrencilerin ilgi farkındalığı seviyesi oldukça yüksektir. Kariyer keşif ölçeğinin denetim odağı ve zaman perspektifi alt boyutlarına bakıldığında ortalamalarının 2.45 ve 2.50 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin denetim odağı ve zaman perspektifi alt boyutlarının yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Uygulanan ölçeğin planlama alt boyutunun ise ortalaması 2,31 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre de öğrencilerin planlama yapma düzeylerinin ortalama olduğu düşünülebilir. Benlik kavramı alt boyutunun ortalaması ise 2.41 çıkmıştır. Bu alt boyut da 2. 40'ın üzerinde olduğu için yüksek sayılabilir.

İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların grup rehberliği sonrası kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyeleri hangi düzeydedir? (son-test sonuçları)

Tablo 10. İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların grup rehberliği sonrası kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyeleri son test sonuçları

Alt boyutlar	Ortalama	Ss
Bilgi	2.50	.326
Merak	2.28	.321
İlgi	2.70	.340
Denetim odağı	2.70	.342
Anahtar figürler	2.32	.461

Zaman perspektifi	2.60	.446
Planlama	2.61	.287
Benlik Kavramı	2.66	.339

İl çocuk hakları komitesine bağlı çocukların kariyer grup rehberliği programı öncesinde ve sonrasında uygulanan kariyer keşif ölçeğinin alt boyutlarına ayrı ayrı bakılmıştır. Bu alt boyutlardan bilgi alt boyutunun ön test sonuçlarında ortalaması 2.40 çıkmıştır. Program sonrası yapılan son test sonuçlarına bakıldığında bilgi alt boyutunun 2.50'ye yükseldiği ve artış gösterdiği görülmektedir. Kariyer keşif ölçeğinin merak ve anahtar figürler alt boyutunda da 0.10'un üzerinde bir artış olduğu görülmektedir. Artış sonucuna bakarak öğrencilerin program sonrası merak seviyelerinin arttığı ve anahtar figür edinme konusunda değişiklik yaşadıkları düşünülebilir. Ön test sonucunda en yüksek ortalamaya sahip alt boyutu olan ilgi de ise 0.5 oranında azalma olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında program sonrası öğrencilerin ilgi seviyesinde düşüş olduğu düşünülebilir. Denetim odağı ve zaman perspektifim alt boyutlarında da yükselme görülmüştür. Ön test sonucunda 2.45 ve 2.50 olan alt boyutlar, son test hesaplamasında 2.60 ve 2.70 olarak bulunmuştur.

Program öncesinde 2.31 ortalama ile orta düzey çıkan planlama alt boyutu, son test sonucunda 2,61 olarak bulunmuştur. Bu ortalama ile de öğrencilerin planlama düzeylerinin program sonucunda arttığı düşünülebilir. Son alt boyut olan benlik kavramı ise 2.41 ortalama 2.66 ortalama yükselmiştir. Bu sonuç göz önüne alındığında ise ön test sonuçlarında yüksek olarak görünen benlik kavramı alt boyutunun daha fazla yükseltildiği görülmüştür. Sonuç olarak alt boyutlara bakıldığında ilgi alt boyutu dışında başka bir alt boyutta azalma görülmemiştir. Kariyer grup rehberliğinin diğer 7 (bilgi, merak, denetim odağı, anahtar figür, zaman perspektifi, planlama, belik kavramı) alt boyutta etkili olduğu görülmektedir.

İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların kariyer gelişim düzeyleri ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Çocukların kariyer gelişim düzeylerinin ön test ve son test puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı hususunda yapılan bağımlı örneklem t testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

	n	\bar{x}	Ss	t	p
Ön test	14	123.92	10.20	3.65	0.003
Son test	14	133.00	9.55		

Tablo incelendiğinde, uygulanan grup rehberlik programının etkisini belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testi sonucuna göre son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{14} = 3,65, p < .003$). Buna göre uygulanan grupla rehberlik programı İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların kariyer gelişimlerini destekleme konusunda etkili olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada İl Çocuk Hakları Komite' sine bağlı çocukların genel olarak istediği meslek hakkında bilgi sahibi olmak ve kendi karar verdikleri meslekte çalışmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin meslek algılarının farkında olduklarına işaret etmektedir. İl Çocuk Hakları Komitesi'ne bağlı çocukların gelecekte, şu an için istedikleri mesleklerde görev almayı hedefledikleri belirlenmiştir. Diğer bir kısım katılımcının ise daha ulaşılabilir mesleklerde görev almayı tercih edecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcıların önemli bir kısmının rol modeli olmadığı görülmüştür. Katılımcılar geri kalanı ise ailesinden bir kişiyi, meslekteki bir kişiyi ve ünlü bir kişiyi rol model aldıkları belirlenmiştir. Katılımcılar Kariyer Grup Rehberliği Programı sürecinde meslekler hakkında yeni bilgiler elde etme

ilgi ve yeteneklerini fark etme ve endişeleri ile baş etme gibi kazanımları elde ettikleri görülmüştür. Katılımcıların Kariyer Grup Rehberliği Programını bilgilendirici bulduğu ortaya konulmuştur, bunun yanında katılımcılar süreç boyunca yapılan sosyal etkinlikleri eğlenceli bulduğu görülmüştür. Bu durum kariyer grup rehberliğini katılımcıların kariyer gelişimlerinin yanında sosyal gelişimlerini de desteklediğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın eksik ve olumsuz yanı katılımcıların yaşlarının aynı veya birbirine yakın olmaması olarak görülmüştür. Katılımcıların yaş bakımından birbirine daha yakın olması kariyer grup rehberliğinin daha etkili olmasına katkıda bulunacağını ortaya konulmuştur. Bu çalışma, Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi'ne bağlı çocuklar ile sınırlı kalmıştır. Bu çalışmanın katılımcılar açısından olumlu yanları ise bilgilendirici ve sosyal etkinliklerle desteklenerek eğlenceli bir ortamın oluşturulması olmuştur. Bu sayede programın katılımcılar üzerinde etkililiği çok daha fazla olmuştur.

Kariyer Grup Rehberliği Programı öğrencilerin okul başarısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Program, katılımcıların kariyer gelişimine odaklanmıştır ve bu durum katılımcıların okullarında temel bilimler üzerine aldıkları dersler üzerinde bir etki oluşturmamıştır. İl Çocuk Hakları Komite'sine bağlı çocukların kariyer grup rehberliği programı öncesinde uygulanan kariyer keşif ölçeğinden elde edilen bulgulara göre katılımcılar ölçeğin bilgi, ilgi, denetim odağı, zaman perspektifi ve benlik kavramı alt boyutlarında kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyeleri bakımından yüksek farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Aynı ölçeğin merak, anahtar figürler, planlama alt boyutlarında ise orta düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır.

İl Çocuk Hakları Komite'sine bağlı çocukların kariyer grup rehberliği programı sonrasında kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyelerinde değişiklik olduğu ortaya çıkmıştır. Program öncesinde ve sonrasında uygulanan kariyer keşif ölçeğinin alt boyutlarındaki (bilgi, merak, denetim odağı, anahtar figür, zaman perspektifi, planlama, belik kavramı) değişiklikler incelenmiştir. Bu durum kariyer grup rehberliğinin katılımcıların kariyer gelişim düzeyleri/mesleki olgunluk seviyeleri üzerindeki etkililiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmada kariyer keşif ölçeği ön test ve son test puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu ortaya konulmuştur. Kariyer grup rehberliğinin İl Çocuk Hakları Komite'sine bağlı çocukların kariyer gelişim düzeyleri üzerinde anlamlı bir değişikliğe yol açtığı ve kariyer gelişimlerini desteklediği görülmüştür.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre grup rehberliği oturumları çocukların kariyer yaşantılarını (meslek seçimi, kendini tanıma, okul başarısı, bir üst eğitim kurumuna hazırlanma, değerleriyle uyuşan meslek ve işte çalışma vb.) tasarımlarında destekleyici olduğu görülmüştür. Bayburt Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Çocuk Hakları Komitesi'ne Bağlı Çocukların Kariyer Gelişimlerinin Desteklenmesi amacıyla yürütülen grup rehberliği oturumları çocukların kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki alanlardaki gelişimlerini desteklediği görülmüştür. Grup rehberliği oturumları çocukların kariyer örüntülerini fark etme, kendi ilgi ve yeteneklerini tanıma noktasında destekleyici olmuştur. Alan yazın incelendiğinde korunmaya ihtiyacı olan çocukların kariyer gelişimlerini bir müdahale programı ve grup çalışmaları şeklinde inceleyen rehberlik ve psikolojik danışma alanında bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat alan yazında başka gruplar üzerinde benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, ülkemizde kariyer grup rehberliği üzerine yapılan Kariyer Karar Verme Grup Rehberliği (Coşgun ve Demir, 2019) programının sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışma, grup üyelerinin kariyer karar verme güçlüklerini anlamlı

düzye azalttığını ortaya koymuş ve kariyer gelişimlerini destekleyici rol oynadığı görülmüştür. Yine başka bir grup rehberliği çalışmasında (Osman vd., 2020) grup üyelerinin mesleki olgunluk düzeylerinde artış olduğu bulunmuştur. Benzer başka bir çalışmada hemşirelik son sınıf öğrencilerine verilen kariyer grup danışmanlığı programının kariyer kararsızlığının azaltılmasında ve kariyer karar verme yetkinliği düzeyinin artırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir (Kahraman, 2020). Benzer sonuçlar ortaya çıkaran başka bir çalışmada ise grup rehberliği oturumlarının üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Atasever, 2023). Başka bir örneklem üzerinde yapılan grup rehberliği oturumunda da yapılan çalışmanın öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Gönültaş vd., 2020). Bayburt örneğinde elde edilen sonuçlarla literatürde ele alınan çalışmaların sonuçları tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Bayburt örneğinde grup rehberliği oturumlarının destekleyici role sahip olduğu ve grup rehberliği oturumlarının farklı yaş gruplarında da destekleyici olacağı öngörülmektedir. Komitede yer alan çocukların grup rehberliği oturumları sayesinde kendilerini tanıması, mesleki bilgi ve becerilerini fark etmesi kariyer gelişimi açısından önem arz etmektedir. Kendi yaşamlarında sorumlulukları eline almak, olumlu rol modeller aracılığıyla bir mesleğe yönelmek hatta yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmek kariyer gelişimi açısından ve komitede yer alan çocukların sosyal ve kişisel uyumunu sağlayıp hayata tutunmaları bakımından önem arz etmektedir. Bu kapsamda grup rehberlik oturumlarının Bayburt örneğindeki etkililiğinden yola çıkarak benzer çalışmaların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Bu çalışma Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 04.07.2024 tarih ve 194 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada yazarların araştırma sürecine katkıları eşittir. Tüm yazarlar süreçte ortak sorumluluk sahibidir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu makale, TÜBİTAK 2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında finanse edilmiştir. TÜBİTAK' a vermiş olduğu destek için teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Adler, A. (2000). *Yaşamın anlamı ve amacı* (5. baskı). K. Şipal (Çev.). Say Yayınları.
- Atasever, A. N. (2023). Kariyer planlama psiko-eğitim programının kariyer gelişimine etkisi. *Rahva Teknik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 45-57.
- Bacanlı, F. (2012). Lise öğrencileri için mesleki grup rehberliği programı ve uygulama kılavuzu. Nobel Akademi Yayınları.
- Bacanlı, F., Özer, A., & Sürücü, M. (2007, Ekim). *Çocuklar için kariyer gelişim ölçeğinin faktör yapısı ve güvenilirliği*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çeşme, İzmir.
- Bakırcı, M. (2014). Yetiştirme yurdunda kalan çocukların eğitim problemleri-değerler eğitimi ile ilişkili bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 75-106.
- Bayoğlu, A., & Purutçuoğlu, E. (2010). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algıları. *Kriz Dergisi*, 18(1), 27-39.
- Cılga, İ. (1999). Türkiye'de çocuk hakları çalışmaları. *Cumhuriyet ve Çocuk*, 2, 506-516.
- Coşgun, H. (2019). Kariyer karar verme grup rehberliği programının öğrencilerin kariyer karar verme günlük düzeylerine etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma (Tez No. 556318) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çivitci, A. (2018). Grup psikoeğitimi. Pegem Akademi Yayınları.
- Drier, H. N. (2000). Special issue introduction: Career and life planning key feature within comprehensive guidance programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 73-80.
- Gottfredson, L. S. (2004). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown ve R. W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). John Wiley & Sons.
- Gönültaş, O., & Çakır, M. A. (2020). Mesleki grup rehberliği programının lise 11. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 639-653.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S. & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224.
- Işık, Ş., (Ed.). (2016). Liselerde grup rehberliği etkinlikleri. Pegem Akademi Yayınları.
- Işık, Ş., (Ed.). (2016). Ortaokulda grup rehberliği etkinlikleri. Pegem Akademi Yayınları.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1992). Clinical significance : A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues & strategies in clinical research* (pp. 631-648).
- Kahraman, F. (2020). Hemşirelik öğrencilerine verilen kariyer danışmanlığının kariyer kararsızlığı ve kariyer karar verme yetkinliği üzerine etkisi (Tez No. 617683) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuzgun, Y. (1982). Mesleki rehberliğin bireylerin yetenek ve ilgilerine uygun meslekleri tanımalarına etkisi [Doçentlik tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Miles, M., B., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.).

Thousand Oaks, CA: Sage.

- Oktaç, S. M. (2021). Devlet koruması altında kalarak yetişkinliğe erişmiş bireylerin yurt sonrası sosyal adaptasyonları üzerine bir inceleme: Erzincan ili örneği (Tez No. 668579) [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özaydın, S. (2021). Çocuklarda kariyer gelişimini destekleme psiko-eğitim programının etkililiğinin incelenmesi (Tez No. 696782) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özaydın, S., & Siyez, D. M. (2022). Kariyer keşfi ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 249-270.
- Özkan, A. (2019). Kariyer gelişimi psiko-eğitim programının 5. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimi ve karar vermelerine etkisi (Tez No. 556078) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Roe, A. (1968). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 217-218.
- Sosyal Hizmetler Kanunu (SHK), Resmî Gazete 5799, (24 Mayıs 1983), Kanun No. 2828, md.3/b
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Şenol, D., & Dinç, A. (2016). Türkiye'nin Suriyeli çocuk gelinleri: Sosyolojik bir değerlendirme. Suriyeli Çocuklarla El Ele" Uluslararası Göç ve Çocuk Sempozyumu, Üsküdar Üniversitesi- İstanbul.
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. (2015). Kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic International Journal of Education, Arts and Science*, 1(2), 164-180.

Ek 1. Kariyer Grup Rehberliği Programı

Zaman	Görev Tanımları
1. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proje üyelerine grup rehberliği, programı, kazanımları, kariyer gelişim alanı, grup rehberliği etkinliklerinin tanıtılması, anlatılması ➤ Haftalık uygulama yapılacak görev kişilerin belirlenmesi ➤ Grup rehberliği materyallerinin hazırlanması
2. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mesleki İlgi, Yetenek ve Değer Kavramlarının Anlatılması ➤ Uygulanacak test, envanter ve ölçme araçlarının belirlenmesi, incelenmesi ➤ Nitel oturum sonu değerlendirme formlarının hazırlanması
3.hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrencilerden ön-test uygulaması ve nitel verilerin toplanması ➤ Grupla tanışma etkinliğinin gerçekleştirilmesi ➤ Öğrencilere kariyerle ilgili bazı temel kavramların anlatılması ➤ Öğrencilerin programdan amaç ve beklentilerinin belirlenmesi
4. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İş, meslek, uğraş ve kariyer kavramlarını tanımlar. (Bazı Kavramlar Etkinliği) ➤ Meslek seçiminin önemini fark eder. (Meslek Seçimimde Hataya Yer Yok! Etkinliği)
5.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meslek sahibi olmanın önemini açıklar. (En Popüler Cevaplar Etkinliği) ➤ İlgilerin meslek seçimindeki rolünü fark eder. (Hoşlandığım Geleceğim Etkinliği)
6. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İsteddiği meslek veya okulla ilgili bilgi toplar. (Hangi Okul Bana Uygun? Veya Ne İş Olsa Yapmam! Etkinliği) ➤ Çeşitli mesleklerin toplum yaşamındaki önemini fark eder. (Bil Bakalım Etkinliği)
7. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kariyer planlama basamaklarını açıklar. (Kariyer Adımları Etkinliği) ➤ Kariyer planlamanın gelişim dönemlerinde farklılık gösterebileceğini fark eder. (Hayalden Gerçeğe Etkinliği)
8. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mevcut kariyer hedeflerinin gerçekleştirilmesini değerlendirir. (Adım Adım Başarıya Etkinliği) ➤ Bireysel kariyer planlama dosyası hazırlar. (Yol Haritam: Kariyer Dosyam Etkinliği)
9. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kariyer Pastası Kesimi, Kutlama ve Katılımcılara Başarı Belgelerinin Takdimi, Vedalaşma ve Sonlandırma Oturumu ➤ Son-test uygulaması ve nitel verilerin toplanması

Supporting the Career Development of Children Depending on the Child Rights Committee of the Provincial Directorate of Family and Social Services (Bayburt Case)

Mümin Tok*, Medine Elma**, Fehime Tacir***, Öykü Sude Akdemir****

Abstract

The understanding of lifelong development, together with the development of the field of career counseling, has led to the understanding of lifelong career development. Lifelong career development is actually aimed at enabling individuals to design their career lives and take steps towards self-actualization starting from the preschool period. The childhood period, which is the beginning of career development, is considered as a critical period; with various programs and interventions, it is aimed for children to fulfill their developmental duties and responsibilities in a healthy way. The Provincial Child Rights Committee within the Family and Social Services plays an important role in ensuring the rights and responsibilities of children in need of protection, guiding them and providing them with basic life skills. Committee member children, who have difficulty in finding suitable role models and shaping their career development and preferences, need to gain additional skills, increase their social cohesion and be supported when they have difficulty in making decisions, apart from the help and educational activities they receive at school and in the institution. The aim of this study is to support the career development of children affiliated to the Bayburt Provincial Directorate of Family and Social Services Provincial Child Rights Committee with the help of a group guidance program. In the study, a 9-week career group guidance program was implemented. The project will support the career development of the children in the Provincial Children's Rights Committee and is also important for PDR students, who are project partners, to experience professional skills, equipment and practices. This study is a mixed-method study in which qualitative and quantitative measurements are used together. Sequential explanatory method, one of the sequential mixed design studies, was used in the study. The study group of the research consists of children affiliated to the Children's Rights Committee of Bayburt Provincial Directorate of Family and Social Services. Career Development Scale for Children and Career Exploration Scale were used as data collection tools. According to the findings, group counseling sessions were found to be supportive in forming children's career patterns.

Keywords: Career development, group guidance, consecutive mixed pattern

Article History

Received: 20/09/2024

Correction: 21/10/2024

Accept: 14/12/2024

*Psychological Counsellor Mümin TOK, Bayburt University, 0009-0006-8872-9358, İstanbul, Türkiye, psk.dan.mumintok@gmail.com

**Psychological Counsellor Medine ELMA, Bayburt University, 0009-0002-4013-855X, Konya, Türkiye, medineelma264@gmail.com

***Psychological Counsellor Fehime TACİR, Bayburt University, 0009-0004-5822-184X, Şanlıurfa, Türkiye, fehime.tacir1532@gmail.com

****Psychological Counsellor Öykü Sude AKDEMİR, Bayburt University, 0009-0008-8992-6622, Samsun, Türkiye, oykusudea@gmail.com

For citation: Tok, M., Elma, M., Tacir, F., & Akdemir, Ö. S. (2024). Supporting the career development of children depending on the Child Rights Committee of the Provincial Directorate of Family and Social Services (Bayburt case). *OJCES*, 2(4), 162-193. [https:// 10.5281/zenodo.14556186](https://10.5281/zenodo.14556186)

Article supplement information: This article is derived from the project study titled 'Supporting the Career Development of Children Affiliated to Bayburt Provincial Directorate of Family and Social Services Children's Rights Committee' supported by TUBITAK 2209-A-University Students Research Projects Support Programme.

Introduction

Occupational choice is the individual's evaluation of the occupations open to him/her in terms of various aspects and deciding on an occupation with more desirable aspects and less undesirable aspects in terms of his/her own needs (Kuzgun, 1982). Group counselling is a group work that aims to provide information and skills in order to support individuals' personal, social, educational and professional development and to facilitate their coping with the possible difficulties they face or may face in these areas (Çivitçi, 2020). In guidance and counselling studies, a large part of group guidance/group counselling activities are carried out in the form of choosing a profession, exploring careers, getting to know oneself, and learning about the school process, especially in the field of career (Özaydın, 2021; Özkan, 2019). The childhood period, which extends to the young adulthood stage and is evaluated in a broad perspective including parameters such as physical, cognitive, social and legal status, is considered to be the most critical period open to social influence and external interventions (Yavuzer, 1999). Although the understanding that the foundations of adolescence and adulthood in human psychology are laid in childhood, according to many theorists, childhood is also considered to be a very important and critical time period in terms of career development (Adler, 2000; Gottfredson, 2004; Roe, 1968; Super, 1980).

In the Child Protection Law No. 5395, children who are categorised as 'children in need of protection', which covers a large proportion of the child population in Turkey, are defined as 'children whose physical, mental, moral, social and emotional development and personal safety are in danger, who are neglected or abused, or who are victims of crime' (Cilga, 1999). According to the Law No. 2828 on Social Services and Child Protection Agency of the Constitution of the Republic of Turkey, 'a child in need of protection is a child whose physical, mental and moral development or personal safety is in danger, who is without a mother or father, without a mother or father, whose mother or father or both of them are unknown, who has been abandoned by his/her mother or father or both of them, who has been neglected by his/her mother or father or both of them, who has been neglected by his/her mother or father, who has been involved in prostitution, begging, alcoholic exploitation, who has been neglected or abused by his/her mother or father, or who has been a victim of crime' (Cilga, 1999); left defenceless against all kinds of social dangers and bad habits such as prostitution, begging, use of alcoholic beverages or narcotic substances and dragged into wandering' (SHK, 1983). These children, who are taken under state protection, continue their lives either under institutional care, in foster families or with their own families with socio-economic support. These children, who have to struggle with difficult life events, sometimes have difficulties in developing themselves and finding positive role models (Oktay, 2021). In order to ensure that these children are aware of their rights and responsibilities in their professional, social and individual lives, Provincial Child Rights Committees are established under the Provincial Directorate of Family and Social Services. Through the activities and practices of these committees, activities and studies are carried out to increase the social and personal adaptation of children in need of protection, such as life skills, career development, academic success and communication skills.

Children in need of protection have limited opportunities to take responsibility for and find solutions to daily life tasks and problems within the education programme. This situation essentially means artificial life experience for these children, less struggle with vital difficulties and ultimately limited experience of jobs (Oktay, 2021). They work in any profession rather than the jobs and professions they want and are interested in, and do not attach much importance to their career development. However,

educational institutions, starting from the primary school stage, should make arrangements to create an educational environment that will confront children with real life conditions and successfully ensure the transition from school to business life (Bakırcı, 2014). Because every individual has the right and responsibility to acquire the necessary knowledge and experience from an early age in order to learn career planning skills and make informed choices (Drier, 2000). When the literature was examined, no research was found in the field of guidance and psychological counselling that examined the career development of children in need of protection in the form of an intervention programme and group studies. Taking responsibilities in their own lives, orienting towards a profession through positive role models, and even studying in higher education institutions are important in terms of career development and in terms of ensuring the social and personal adaptation of the children in the committee and holding on to life.

Aims and Objectives

The aim of the study is to ensure the participation of children affiliated to the Provincial Children's Rights Committee (Bayoğlu & Purutçuoğlu, 2010; Şenol & Dinç, 2016), whose lack of positive role models, inability to achieve high academic achievement, difficulty in continuing higher education and successful career development skills are generally weak, in activities such as choosing a profession, becoming aware of their talents, interests and values, and creating a career future in accordance with their developmental periods. In this context, the aim of the study is to support the career development of children of secondary or high school age who are affiliated to the Family and Social Services Children's Rights Committee and to implement various activities by providing group guidance to third year psychological counselling and guidance students who can be positive role models for them to achieve this goal. Within the scope of this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of the children affiliated to the Provincial Children's Rights Committee about the career group guidance programme (career choice, career perception, role models, achievements, contribution to school success, positive and deficient aspects)?
2. What is the level of career development/vocational maturity of the children affiliated to the Provincial Child Rights Committee before the group counselling? (pre-test results)
3. What is the level of career development/vocational maturity of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee before group counselling? (post-test results)
4. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the career development levels of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee?

Method

Research Model

This study is a mixed method research in which qualitative and quantitative measurements will be used together. Sequential explanatory method, one of the sequential mixed design studies, was used in the study. In the sequential explanatory research method, the quantitative data of the study are first collected and then the process of obtaining qualitative data begins. In this method, in which both types of data are not given equal priority, the processes and analyses related to quantitative data are carried out first. Qualitative data are generally used to expand and deepen the findings obtained from quantitative data (Hanson et al., 2005).

Universe and Sample

The study group of the research consists of children within the Children's Rights Committee of Bayburt Provincial Directorate of Family and Social Services. The age range of the participants varies from secondary school to high school. Practices were carried out with students similar in age and professional maturity on a voluntary basis and with the permission of the institution. In addition, a group of high school students was formed and the Vocational Group Guidance Programme (Bacanlı, 2012) and the application guide were used. In this context, the study was carried out with 14 students in total. Student names were coded and presented. Demographic characteristics of the participants are presented below:

Participant	Classroom	age	Gender
S1	5rd class	11	Female
S2	5rd class	11	Female
S3	6rd class	12	Male
S4	7rd class	13	Male
S5	8rd class	14	Female
S6	9rd class	15	Male
S7	11rd class	17	Male
S8	11rd class	17	Female
S9	11rd class	17	Female
S10	11rd class	17	Female
S11	11rd class	17	Female
S12	12rd class	18	Male
S13	12rd class	18	Male
S14	12rd class	18	Female

Implementation Process

Career group guidance programme was planned as a 9-week process within the scope of TUBITAK 2209-A student project and career group guidance sessions were formed accordingly (See Appendix 1). Career group guidance sessions were hosted by Bayburt Provincial Directorate of Family and Social Policies and the group sessions were held in the conference hall of the provincial directorate. The career group guidance programme was implemented for 2 hours per week with the participation of 14 students and practitioners.

In the first week, the project coordinator and the consultant introduced and explained the group guidance, programme, achievements, career development area, group guidance activities to the project members. In addition, the persons in charge of the weekly implementation were determined and group guidance materials were prepared. In the second week, the concepts of vocational interest, ability and value were explained. In addition, tests, inventories and measurement tools to be applied by the project team were determined. In the third week, the career exploration and career development scale and pre-test were applied to collect quantitative data from the students. Afterwards, a group meeting and warm-up activity was carried out. Then, some basic concepts related to career were explained to the students. In the fourth week, some concepts activity was adapted and carried out by the project team in order for children to define the concepts of work, profession, occupation and career. In the fifth week, various activities were carried out for the children to comprehend the importance of having a profession and to realise their interests.

In the sixth week, the project team carried out which school is suitable for me or what job would I not do! activity in order for the children to collect information about the profession or school they want. Afterwards, guess what activity was carried out in order for the children to realise the importance of various professions in the life of the society. In the seventh week, career steps activity was implemented by the project team in order for the children to explain the career planning steps. In the eighth week, firstly, a step-by-step success activity was implemented for the children to evaluate the realisability of their current career goals. Then, My road map; my career file activity was applied to the whole group in order to teach children to prepare an individual career planning file. In the ninth week, a one-session group counselling was conducted. Then, the post-tests and the collection of qualitative data were carried out by the project coordinator and project partners.

Data Collection Tools

Interview method was used to collect qualitative data. In this context, a semi-structured interview form prepared by the project team was used. After the interview form was prepared, expert opinions were obtained from two faculty members who have studies on career development. As a result of the expert opinions, it was determined that the form was suitable for the student and the subject. In addition, it was applied to two non-participant students and it was determined that it was suitable for the student. In the interview form, questions about professional and career development were included. Related questions were presented above as research questions. Interviews were conducted both individually and in groups as focus group interviews. The interviews were conducted by the project team. As quantitative measurements, evaluations were made with pre-test measurements before the career group guidance process started and post-test measurements to be made after the end of the process. The career development of the group members was evaluated quantitatively. The Career Development Scale for Children (CCDC) (Bacanlı et al., 2007) and Career Exploration Scale (CES) (Özaydın & Siyez, 2022) were used as data collection tools.

Career Development Scale was developed by Schultheiss and Stead (2004) to determine the career development levels of students and adapted to Turkish by Bacanlı et al. It consists of 8 subscales (curiosity/research, knowledge, key figures, interests, locus of control, time perspective, self-concept and planning) and 52 items. In order to evaluate the reliability of the Turkish form of the CCRS, internal consistency coefficients for the general and subscales of the scale were calculated using Cronbach's Alpha coefficient. The Cronbach Alpha values obtained are as follows: $\alpha = .78$ for the whole scale, $\alpha = .64$ for the knowledge subscale, $\alpha = .60$ for the curiosity/investigation subscale, $\alpha = .64$ for the interests

subscale, $\alpha = .76$ for the locus of control subscale, $\alpha = .49$ for the key figures subscale, $\alpha = .49$, $\alpha = .65$ for the time perspective subscale, $\alpha = .81$ for the planning subscale, and $\alpha = .73$ for the self-concept subscale.

Career Exploration Scale, 4-7. It was developed to determine the extent to which 4th-7th grade students are interested in career exploration behaviours and consists of 9 items. The response format of the scale is organised in a five-grade structure as '(1) Never, (2) Once or Twice, (3) A Few Times, (4) Many Times, (5) Quite a Lot of Times'. The highest score to be obtained from the scale is 45 and the lowest score is 9. The higher the scores obtained from the scale, the higher the career exploration. In the analyses conducted with 816 students, the construct validity of the scale was confirmed, it was found to provide measurement invariance according to gender and to have equivalent scale validity. Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated as .83 and test-retest reliability coefficient was calculated as .87. The results show that the QAS is a valid and reliable measurement tool.

Data Collection

In the qualitative part of the study, information was collected from the participants with a semi-structured interview form before the career group guidance process started and at the end of each session. In addition, a focus group interview was conducted with the group members in the finalisation session. The academic advisor took an active role in collecting and analysing the data and participated in the group sessions. Data were collected through face-to-face interviews. The interviews were recorded with a voice recorder with the permission of the participants. The recordings were used to transcribe the data. Quantitative data were collected through the relevant scales. The relevant scales were distributed to the participants and they were asked to fill them in individually. Quantitative data were collected by the project team before and after the group counselling process.

Data Analysis

Content analysis method was used to analyse the qualitative data obtained within the scope of the project. In this context, the answers from the group members were collected under certain codes and categories and themes were determined. The coding was done by the project team under the guidance of the project advisor and the inter-coder reliability value was calculated. In the reliability calculation of the study, the inter-coder reliability value was calculated as .86 according to the formula specified by Miles and Huberman (1994). For the analysis of quantitative data, normality analysis was performed first. Within the scope of normality analysis, skewness and kurtosis coefficients and histogram graph were analysed. As a result of the analysis, it was determined that the data showed normal distribution. In this context, descriptive statistics and dependent sample t test were calculated.

Some precautions were taken for the validity and reliability of the research. In this context, data diversification was provided by using different data collection tools. The research was conducted by taking expert opinions at different stages of the research (in the preparation of the career guidance programme, in the creation of the interview form, etc.). At the same time, the reliability of the data was ensured by obtaining participant confirmation while interviewing the participant students.

Findings

The findings of this project are presented in detail below, taking into account the research questions. Firstly, qualitative findings are presented and then quantitative findings are presented.

What is the Occupational Choice and Career Perception of the Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee and Where and How Do They See Themselves as Life Future?

As a result of the focus group interviews, the following codes and themes were created by taking into account the answers received from the students.

Table 1. Career Choice, Career Perception and Life Future of Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	f
Doing the Profession I Love	X							X		X				X	4
To get information about the profession I want	X	X	X						X				X		5
Working in the Profession I Decided												X			1
High Income							X								1
Exploring Options									X						1
Undecided						X									1

When Table 1 is examined, it is determined that the students find themselves doing the profession they like. In addition, it was concluded that the majority of the students wanted to have information about the profession they wanted and would work in the profession they decided. In this context, sample student opinions are given below.

- I am trying to learn information about the profession you want and I have more or less knowledge about them. (S2)
- I want to do a profession I like, it will be more suitable for me. I will enjoy what I do (S1)

Where and How Do Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee See The Future of Life?

Table 2. Opinions of Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee on the Future of Life

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	f
Doing the Profession I Want	X	X	X					X		X	X		X	X	8
In the Profession I Decided				X	X		X		X			X			5
Travelling						X									1

When Table 2 is analysed, it is understood that the participants want to see themselves in the profession they currently want in the future. Some of them aim to be in a profession that they can reach even if it is not their dream. In this context, sample student opinions are given below.

- I mean, I don't think too far ahead in the future, but I would stand guard at a police station in my 20s. (Ö12)

- I see that I live in Ankara in a way that I have taken my profession into my hands and have settled down (S3).

Who are the Role Models that Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee Look Up to, Especially Regarding Their Career Development?

Table 3. Role Models that Children Affiliated to the Provincial Children's Rights Committee Look Up to, Especially Regarding Their Career Development

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	f
None					X		X	X	X			X			5
Family			X	X										X	3
A person in the profession		X								X	X		X		4
A famous person	X					X									2

When Table 3 is analysed, it is seen that the majority of the students do not have a role model. In addition, it is seen that most of the remaining students were influenced by a person in the profession and chose a role model for themselves. In this context, sample student opinions are given below.

- I take Huzeyfe YÜCEDAĞ, the chief prosecutor in Bayburt, as a role model. He is a very good person. (T2)
- I take my father as a role model. (S3)

Which gains were achieved by the children affiliated to the Provincial Child Rights Committee during the Career Group Guidance Programme?

Table 4. Achievements of Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee during the Career Group Guidance Programme

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	f
Recognised their interests				X				X							2
Knowledge about professions			X			X	X			X	X		X	X	7
Coping with their concerns		X													1
No contribution					X							X			2
Organisation about the career process	X								X						2
Encouragement to research									X						1

When Table 4 is examined, it is seen that half of the students gained gains such as obtaining information about professions, realising their interests and coping with their concerns during the career group guidance programme. Sample student opinions about the results are given below.

- I'm also interested in music. I thought I would also be interested in music because I'm interested in it. I think I can also turn to it as a possibility. (S8)
- Because of the professions I want, I don't think it had much effect on me as a group. It didn't have much effect on the profession I have chosen now. (S12)

What are the opinions of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee on the Career Group Guidance Programme Process?

Table 5. Opinions of Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee on the Career Group Guidance Programme Process

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	f
Informative	X			X			X	X	X	X		X	X	X	9
Learning by having fun		X				X					X				3
High number of activities			X		X										2

Table 5 shows that most of the students found the career group guidance programme informative. In addition, it was also seen that the activities in the group guidance programme were too much and fun. Student views on the question are given below.

- Activities such as games and speeches were very informative (S14).
- It was a nice, fun short process. It was a good, informative programme. (S8)

What are the shortcomings or negative aspects of the Career Group Guidance Programme?

Table 6. Deficiencies or Negative Aspects of the Career Group Guidance Programme

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	f
No average age					X		X	X	X		X	X			6
Not being able to open oneself														X	1
None		X	X							X			X		4
Short length	X			X		X									3

When Table 6 is analysed, it can be evaluated that the issue that students see as missing or negative in career group guidance is the lack of average age. In this context, the fact that the group guidance was mixed was interpreted negatively by some students. 4 students stated that there was no problem. Sample opinions of the students are given below.

- I think the missing parts should have been chosen as the average age (S8).
- A longer process would have been better. I do not have a negative opinion. (S1)

What are the positive aspects of the Career Group Guidance Programme?

Table 7. Positive aspects of the Career Group Guidance Programme

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	f
Explanatory					X			X		X					3
It's fun						X							X	X	3
Informative	X	X	X	X					X		X				6
It's beautiful							X					X			2

According to Table 7, most of the students saw the informative nature of the career group guidance programme as a positive aspect. The others considered the fact that it was an entertaining and explanatory programme as a positive aspect. Sample opinions of the students are given below.

- As a positive aspect, you gave a lot of information about the profession, you were very good (S13).
- There are a lot of positive aspects, you did a lot of activities directly with the presentation. You made questionnaires and listened to us in this way. (S3)

What is the Contribution, if any, of the Career Group Guidance Programme to the School Success of Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee?

Table 8. The Contribution of Career Group Guidance Programme to the School Success of Children Affiliated to the Provincial Child Rights Committee

	S1	S2	S3	S4	Ö5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	f
Enthusiastic work								X							1
No impact		X	X				X					X		X	5
I can answer questions about this													X		1
Focusing on the profession I want	X					X				X					3
To start thinking about it				X					X						2

Table 8 shows that the majority of the students think that the career guidance programme has no effect on school success. The reason for this may be that the programme took place in a short period of time. On the other hand, some students think that the programme can be effective on school success because it enables them to focus on the profession they want. Some of the opinions of the students on this question are given below.

- I don't think it will contribute to my school success because school success is only about maths, chemistry and biology, so I don't think it has any benefit in choosing a profession. (S7)
- I don't have much to do with school, let me tell you that. I mean, I didn't see much about the lessons. (S12)

What is the level of career development/vocational maturity of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee before group counselling? (Pre-test results)

Table 9. Pre-test results of career development levels/vocational maturity levels of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee before group counselling

Sub-dimensions	Average	Sd
Information	2.40	.337
Curiosity	2.12	.440
Field of Interest	2.75	.297
Locus of control	2.45	.346
Key figures	2.18	.403

Time perspective	2.50	.438
Planning	2.31	.445
Self-concept	2.41	.437

When we look at the knowledge of the sub-dimensions of the career exploration scale applied before the career group guidance programme of the children affiliated to the provincial children's rights committee, it is seen that the average is 2.40. According to this result, it can be concluded that the knowledge level of the participating students is high. The mean of the curiosity and key figures sub-dimensions of the career exploration scale were calculated as 2.12 and 2.18. According to this scale, it was seen that the students were at a medium level in the curiosity and key figure sub-dimensions. The mean of the interest dimension, another sub-dimension of the scale, was 2.75. The mean of the interest dimension was calculated as the highest among the other sub-dimensions. According to this result, students' level of interest awareness is quite high. When the locus of control and time perspective sub-dimensions of the career exploration scale are examined, it is seen that their averages are 2.45 and 2.50. According to this result, it can be concluded that students' locus of control and time perspective sub-dimensions are high. The mean of the planning sub-dimension of the applied scale was calculated as 2.31. According to this result, it can be concluded that students' level of planning is average. The mean of the self-concept sub-dimension was 2.41. This sub-dimension can also be considered high since it is above 2.40.

At what level are the career development levels/vocational maturity levels of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee after group counselling (post-test results)?

Table 10. Post-test results of career development levels/vocational maturity levels of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee after group counselling

Sub-dimensions	Average	Sd
Information	2.50	.326
Curiosity	2.28	.321
Field of Interest	2.70	.340
Locus of control	2.70	.342
Key figures	2.32	.461
Time perspective	2.60	.446
Planning	2.61	.287
Self-concept	2.66	.339

The sub-dimensions of the career exploration scale applied before and after the career group guidance programme for children affiliated to the provincial child rights committee were examined separately. Among these sub-dimensions, the average of the knowledge sub-dimension was 2.40 in the pre-test results. When the post-test results after the programme are examined, it is seen that the knowledge sub-dimension increased to 2.50 and showed an increase. There is also an increase of more than 0.10 in the curiosity and key figures sub-dimension of the career exploration scale. Considering the increase result, it can be thought that students' curiosity levels increased after the programme and they experienced a change in acquiring key figures. It was observed that there was a decrease of 0.5 in the sub-dimension of interest, which had the highest average as a result of the pre-test. Considering this result, it can be thought that there was a decrease in the interest level of the students after the programme. An increase was also observed in the sub-dimensions of locus of control and time perspective. The sub-dimensions, which were 2.45 and 2.50 in the pre-test, were found to be 2.60 and 2.70 in the post-test calculation.

The planning sub-dimension, which was found to be medium level with a mean of 2.31 before the programme, was found to be 2.61 in the post-test. With this average, it can be considered that the planning levels of the students increased as a result of the programme. The last sub-dimension, self-concept, increased from 2.41 to 2.66. Considering this result, it was seen that the self-concept sub-dimension, which appeared high in the pre-test results, was increased more. As a result, when the sub-dimensions were analysed, no decrease was observed in any other sub-dimension except the interest sub-dimension. Career group counselling was effective in the other 7 sub-dimensions (knowledge, curiosity, locus of control, key figure, time perspective, planning, self-concept).

Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of career development levels of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee?

The results of the dependent samples t test on whether the career development levels of the children differ according to the pre-test and post-test scores are presented in the table below.

	n	\bar{x}	Ss	t	p
Pre-test	14	123.92	10.20	3.65	0.003
Last test	14	133.00	9.55		

When the table is examined, according to the result of the dependent samples t test conducted to determine the effect of the group guidance programme, the post-test scores differ significantly from the pre-test scores ($t_{14} = 3,65$, $p < .003$). Accordingly, the group guidance programme was effective in supporting the career development of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, it was concluded that the children affiliated to the Provincial Child Rights Committee generally want to have information about the profession they want and to work in the profession they decide themselves. This situation indicates that students are aware of their perception of profession. It was determined that the children affiliated to the Provincial Children's Rights Committee aim to work in the professions they currently want in the future. It was concluded that some other participants would prefer to work in more accessible professions.

In the research, it was observed that a significant portion of the participants did not have a role model. The rest of the participants took a person from their family, a person in the profession and a famous person as role models. It was seen that the participants gained new information about professions, realised their interests and abilities and coped with their concerns during the Career Group Guidance Programme. It was revealed that the participants found the Career Group Guidance Programme informative, in addition, it was seen that the participants found the social activities carried out during the process entertaining. This situation revealed that career group counselling supported the participants' social development as well as their career development.

The missing and negative aspect of this study is that the ages of the participants are not the same or close to each other. It was revealed that if the participants were closer to each other in terms of age, it would contribute to the career group counselling to be more effective. This study was limited to children affiliated to the Child Rights Committee of the Provincial Directorate of Family and Social Services. The positive aspects of this study for the participants were the creation of a fun environment supported by informative and social activities. In this way, the effectiveness of the programme on the participants was much higher.

Career Group Guidance Programme was not found to be effective on students' school achievement. The programme focused on the career development of the participants and this did not have an impact on the courses they took in basic sciences at school. According to the findings obtained from the career exploration scale administered to the children affiliated to the Provincial Children's Rights Committee before the career group guidance programme, it was seen that the participants had high awareness in terms of their career development levels/vocational maturity levels in the knowledge, interest, locus of control, time perspective and self-concept sub-dimensions of the scale. In the curiosity, key figures and planning sub-dimensions of the same scale, it was revealed that they were at a medium level.

It was revealed that there was a change in the career development levels / vocational maturity levels of the children affiliated to the Provincial Child Rights Committee after the career group guidance programme. Changes in the sub-dimensions of the career exploration scale (knowledge, curiosity, locus of control, key figure, time perspective, planning, concept of memory) applied before and after the programme were examined. This situation revealed the effectiveness of career group guidance on the career development levels/vocational maturity levels of the participants.

In this study, it was revealed that there was a significant difference in the pre-test and post-test scores of the career exploration scale. It was observed that career group counselling led to a significant change in the career development levels of children affiliated to the Provincial Child Rights Committee and supported their career development.

According to the findings obtained as a result of the study, group guidance sessions were found to be supportive in designing children's career experiences (career choice, self-knowledge, school success, preparation for higher education institutions, working in a profession and job that matches their values, etc.). Group counselling sessions carried out for the purpose of Supporting Career Development of Children Affiliated to Bayburt Provincial Directorate of Family and Social Services Children's Rights Committee were found to support children's personal, social, educational and professional development. Group guidance sessions were supportive in terms of recognising children's career patterns and recognising their interests and abilities. When the literature was examined, no research was found in the field of guidance and psychological counselling that examined the career development of children in need of protection in the form of an intervention programme and group work. However, it is possible to come across studies in which similar results were obtained on other groups in the literature. For example, it is consistent with the results of the Career Decision Making Group Guidance (Coşgun & Demir, 2019) programme on career group guidance in our country. The study in question revealed that the group members significantly reduced their career decision-making difficulties and played a supportive role in their career development. In another group guidance study (Osman et al., 2020), it was found that group members' professional maturity levels increased. In another similar study, it was determined that the career group counselling programme given to senior nursing students was effective in reducing career indecision and increasing the level of career decision-making competence (Kahraman, 2020). In another study that revealed similar results, it was revealed that group counselling sessions positively affected the career development of university students (Atasever, 2023). In a group guidance session conducted on another sample, it was revealed that the study was effective in increasing the vocational maturity levels of students (Gönültaş et al., 2020). It can be said that the results obtained in the Bayburt sample are consistent with the results of the studies in the literature.

It is predicted that group guidance sessions have a supportive role in the Bayburt sample and group guidance sessions will be supportive in different age groups. It is important in terms of career

development that the children in the committee get to know themselves and realise their professional knowledge and skills through group guidance sessions. Taking responsibilities in their own lives, orienting towards a profession through positive role models and even studying in higher education institutions are important in terms of career development and in terms of ensuring the social and personal adaptation of the children in the committee and holding on to life. In this context, based on the effectiveness of group counselling sessions in the Bayburt sample, it is recommended that similar studies be expanded.

Conflict Statement and Ethical Disclosure

The researchers do not have any conflict of interest with other persons and institutions related to the research.

This study was carried out in accordance with the approval of Bayburt University Ethics Committee dated 04.07.2024 and numbered 194.

Authors' Declaration of Contribution

In this research, the contributions of the authors to the research process are equal. All authors are jointly responsible for the process.

Statement of Support and Acknowledgement

This article was funded by TUBITAK 2209-A-University Students Research Projects Support Programme. We would like to thank TUBITAK for its support.

Referances

- Adler, A. (2000). *Yaşamın anlamı ve amacı* (5. baskı). K. Şipal (Çev.). Say Yayınları.
- Atasever, A. N. (2023). Kariyer planlama psiko-eğitim programının kariyer gelişimine etkisi. *Rahva Teknik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 45-57.
- Bacanlı, F. (2012). Lise öğrencileri için mesleki grup rehberliği programı ve uygulama kılavuzu. Nobel Akademi Yayınları.
- Bacanlı, F., Özer, A., & Sürücü, M. (2007, Ekim). *Çocuklar için kariyer gelişim ölçeğinin faktör yapısı ve güvenilirliği*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çeşme, İzmir.
- Bakırcı, M. (2014). Yetiştirme yurdunda kalan çocukların eğitim problemleri-değerler eğitimi ile ilişkili bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 75-106.
- Bayoğlu, A., & Purutçuoğlu, E. (2010). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algıları. *Kriz Dergisi*, 18(1), 27-39.
- Cılga, İ. (1999). Türkiye’de çocuk hakları çalışmaları. *Cumhuriyet ve Çocuk*, 2, 506-516.
- Coşgun, H. (2019). Kariyer karar verme grup rehberliği programının öğrencilerin kariyer karar verme günlük düzeylerine etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma (Tez No. 556318) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çivitci, A. (2018). Grup psikoeğitimi. Pegem Akademi Yayınları.
- Drier, H. N. (2000). Special issue introduction: Career and life planning key feature within comprehensive guidance programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 73-80.

- Gottfredson, L. S. (2004). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown ve R. W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). John Wiley & Sons.
- Gönültaş, O., & Çakır, M. A. (2020). Mesleki grup rehberliği programının lise 11. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 639-653.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S. & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224.
- Işık, Ş., (Ed.). (2016). Lisede grup rehberliği etkinlikleri. Pegem Akademi Yayınları.
- Işık, Ş., (Ed.). (2016). Ortaokulda grup rehberliği etkinlikleri. Pegem Akademi Yayınları.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1992). Clinical significance : A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues & strategies in clinical research* (pp. 631-648).
- Kahraman, F. (2020). Hemşirelik öğrencilerine verilen kariyer danışmanlığının kariyer kararsızlığı ve kariyer karar verme yetkinliği üzerine etkisi (Tez No. 617683) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuzgun, Y. (1982). Mesleki rehberliğin bireylerin yetenek ve ilgilerine uygun meslekleri tanımalarına etkisi [Doçentlik tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Miles, M., B., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oktay, S. M. (2021). Devlet koruması altında kalarak yetişkinliğe erişmiş bireylerin yurt sonrası sosyal adaptasyonları üzerine bir inceleme: Erzincan ili örneği (Tez No. 668579) [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özaydın, S. (2021). Çocuklarda kariyer gelişimini destekleme psiko-eğitim programının etkililiğinin incelenmesi (Tez No. 696782) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özaydın, S., & Siyez, D. M. (2022). Kariyer keşfi ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 249-270.
- Özkan, A. (2019). Kariyer gelişimi psiko-eğitim programının 5. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimi ve karar vermelerine etkisi (Tez No. 556078) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Roe, A. (1968). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 217-218.
- Sosyal Hizmetler Kanunu (SHK), Resmî Gazete 5799, (24 Mayıs 1983), Kanun No. 2828, md.3/b
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Şenol, D., & Dinç, A. (2016). Türkiye'nin Suriyeli çocuk gelinleri: Sosyolojik bir değerlendirme. Suriyeli Çocuklarla El Ele" Uluslararası Göç ve Çocuk Sempozyumu, Üsküdar Üniversitesi- İstanbul.
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. (2015). Kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve

güvenirlik çalışması. *Electronic International Journal of Education, Arts and Science*, 1(2), 164-180.

Annex 1. Career Group Guidance Programme

Time	Job Descriptions
Week 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducing and explaining group guidance, programme, achievements, career development area, group guidance activities to project members ➤ Determination of the task persons to be applied weekly ➤ Preparation of group counselling materials
Week 2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explaining the concepts of vocational interest, ability and value ➤ Determination and examination of tests, inventories and measurement tools to be applied ➤ Preparation of qualitative end of session evaluation forms
Week 3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pre-test application and collection of qualitative data from students ➤ Organisation of a meeting event with the group ➤ Explaining some basic concepts about career to students ➤ Determination of students' aims and expectations from the programme
Week 4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Defines the concepts of work, profession, occupation and career. (Some Concepts Activity) ➤ Recognises the importance of career choice (No Room for Mistakes in My Career Choice! Activity)
Week 5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explains the importance of having a profession. (Most Popular Answers Activity) ➤ Recognises the role of interests in choosing a profession. (My Future I Like Activity)
Week 6	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gathers information about the profession or school he/she wants. (Which School is Suitable for Me? or What Job Wouldn't I Do? Activity) ➤ Recognises the importance of various professions in social life. (Let's Guess Activity)
Week 7	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explains the steps of career planning. (Career Steps Activity) ➤ Realises that career planning may differ in developmental periods. (Dream to Reality Activity)
Week 8	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluates the realisability of current career goals. (Step by Step to Success Activity) ➤ Prepares an individual career planning file. (My Road Map: My Career File Activity)
Week 9	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Career Cake Cutting, Celebration and Presentation of Success Certificates to Participants, Farewell and Termination Session ➤ Post-test application and collection of qualitative data

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimleri Konusundaki Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları: Bir Durum Çalışması

Furkan KELEŞ*, Nurten KELEŞ**, Erdinç DURAK***

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımları kapsamında özel durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaç kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme modeliyle Bayburt ilinde gönüllü 27 sınıf öğretmeniyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik seminer ya da kurs almadıkları, alınan kursların ise yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerle uyum ve davranış problemi, veli ve okul idarecilerinin ilgisizliği gibi konularda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öte yandan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde materyal kullanımı ve materyal bilgisi hakkında bilgi eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri belirleme ve ölçme değerlendirme konusunda desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin daha detaylı ve kapsamlı olması, uygulamalı ve alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere daha nitelikli eğitim vermelerine yönelik sınıf öğretmeni, veli ve okul yöneticilerinin iş birliği içerisinde çalışmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitim, özel gereksinimli birey

Makale Geçmişi

Geliş: 01/10/2024

Düzeltilme: 27/11/2024

Kabul: 04/12/2024

* Sınıf Öğretmeni, Cumhuriyet İlkokulu, 0009-0008-8585-4289, Trabzon, Türkiye, kelesfurkan6161@gmail.com

** Sınıf Öğretmeni, Şehit Kadir Tuncer İlkokulu, 0009-0009-8764-3888, Trabzon, Türkiye, nrtnfrkn@gmail.com,

*** Sınıf Öğretmeni, Çobandede İlkokulu, 0000-0002-2644-1192, Erzurum, Türkiye, erdinc.durak@hotmail.com

Atıf için: Keleş, F., Keleş, N. ve Durak, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçları: bir durum çalışması. *OJCES*, 2(4), 194-220. <https://10.5281/zenodo.14556304>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma, II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde "Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" adlı sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Dünyaya gelmiş her bireyin çocukluktan yetişkinliğe birçok benzer özelliğinin yanında kendini başkalarından ayıran farklı özellikleri de vardır. Özel gereksinimli bireyler doğum öncesinden, doğum sonrasında çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2018). Toplumdaki tüm bireylerin eşit hakları olduğu göz önüne alındığında özel gereksinimli bireylerin de akranları gibi eğitim alma hakları vardır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de özel gereksinimli bireylerin sayısının giderek arttığı (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017; MEB, 2020a; National Center for Education Statistics, 2019) düşünüldüğünde ilkokulda özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde sınıf öğretmenleri oldukça önemlidir. Özel gereksinimli öğrenciler, farklı öğrenme tarzları ve hızlarıyla sınıflarda bulunurlar; bu nedenle, öğretmenlerin onlara uygun öğretim stratejileri geliştirmeleri öğrenciler adına son derece önemlidir.

Özel gereksinimli öğrenci, kişisel ve gelişim özellikleri bakımından akranlarından belirgin düzeyde farklılık gösteren kişi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018b). Türkiye’de özel eğitim 1940 yılında ortaya çıkmaya başlamış günümüze kadar yasal düzenlemeler ile modern şeklini alarak devam etmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyacı akranlarıyla eşit eğitim alma imkânları çerçevesinde kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla gerçekleştirilmektedir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanmaları kapsamında uygulamaya konulmuş bir eğitim modelidir (MEB, 2018b). Okullarda özel gereksinimli bireylerin sayısının artması kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasını tetiklemiştir. Bu öğrenciler için gereksinim duyulan dersle ilgili kaynak oda ve destek eğitim sınıflarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanarak eğitim devam etmektedir. BEP öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik hazırlanarak belirlenen amaçlara kısa zamanda ulaşmayı sağlayan bir özel eğitim planıdır (MEB, 2018; Türk, 2011).

Özel gereksinimli bireylerin ilkokul yıllarında ilk karşılaşacağı kişi olan sınıf öğretmenlerinin de özel eğitim anlamında yeterliliklerinin üst düzey olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim anlamında gerekli donanımına sahip olması, bu süreci iyi düzenlemesi öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine daha küçük yaşlarda fazlaca katkı sağlayacaktır. Sınıf öğretmenleri önemli bir görev üstlenerek özel gereksinimli bireylerin topluma katılımlarına yardımcı olup onların potansiyellerini gerçekleştirmeleri için fırsatlar sunabilir. MEB’in (2020b) hizmet içi eğitim planlarına bakıldığında özel eğitim konusunda sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler yapıldığı görülmektedir. Literatürde yapılan bazı çalışmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik görüşlerinin incelendiği öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkındaki fikirlerini belirttiği, yeterli olup olmadıklarını açıkladığı, hizmet içi kurslar almaları gerektiğini belirttikleri (Altun & Filiz, 2020; Yazıcı & Cumalı, 2022; Yazıcı & Uzuner, 2021) görülmüştür. Ancak sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili hangi konuda kurslar almak istedikleri, bu konuda yapılan seminer ya da kursların yeterliliğinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin etkili olabilmesi için öğretmen ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi de çok önemlidir.

Literatüre bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmaların bireyselleştirilmiş eğitim programlarına odaklandığı (Söğüt & Deniz, 2018; Yüce Türk, 2022), özel eğitim öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin görüşlerini almaya odaklandığı (Acar, 2021; Karasu, Aykut & Yılmaz, 2014) görülmüştür. Öte yandan yapılan çalışmalarda, branş öğretmenlerinin deneyimleri incelenmiştir (Altuntaş, İlgin & Uygun, 2021; Sarılarhamamı &

Demirkaya, 2021). Ayrıca, müdahale programlarının özel gereksinimli öğrencilere etkisinin incelendiği nicel çalışmalar yapılmıştır (Camadan, 2012; Söğüt & Deniz, 2018). Çalışmalar incelendiğinde, ilkokul öğrencilerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle gerçekleştirilen çalışmaların yetersiz kaldığı, çalışmaların nicel yöntemle ve BEP odaklı gerçekleştirildiği görülmüştür. Mevcut çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuldaki özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin ihtiyaçları özel durum çalışmasıyla derinlemesine incelenerek ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin karşılaştığı zorlukların belirlenmesine yer verilmiştir. Bunun, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak materyallerin, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmesinin, diğer öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere dair görüşleri ve ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularının tespit edilmesinin, bu faaliyetlerin planlanmasında politika yapıcılara önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu nedenlerle çalışmada bu sorulara yer verilmiştir.

Çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusunda sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin aldığınız herhangi bir hizmet içi eğitim veya seminer var mı? Bu eğitimler sizce yeterli miydi?
2. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusunda ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
3. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda ne tür konularda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?
4. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri konusunda yeterli bilgiye sahip misiniz? Ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
5. Hizmet içi eğitimlerin daha etkili olması için ne gibi iyileştirmeler yapılabilir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak araştırılan kişilerin yaşantı ve tecrübelerinden kazandıkları bilgilerin sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırmaların amacının genelleme yapmak olmadığı araştırılan durumun geneli hakkında gerçekliği resmetmek olduğundan (Yıldırım & Şimşek, 2016), araştırmacının bir durum ve olayı kişi ya da kişiler üzerinden gerçekleştirmesi ayrıca olayları derinlemesine inceleme fırsatı sunması sebebiyle çalışmada araştırma modeli olarak özel durum yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmaya Bayburt ilinde görev yapan 27 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme hızlı ve kolay bir şekilde ulaşarak zaman, enerji ve maddi kaynak tasarrufu sağlamaktadır (Patton, 2014). Bu bağlamda, araştırmacının görev yaptığı Bayburt ilindeki ilkokullarda

görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	15	55,5
	Erkek	12	44,4
Yaş (yıl)	21-25	4	14,8
	26-30	14	51,8
	31-40	8	29,6
	41-50	1	3,70
	51+	-	-
Kıdem (yıl)	1-5	5	18,5
	6-10	15	55,5
	11-15	5	18,5
	16-20	2	7,40
	21+	-	-
Öğrenim Durumu	Ön lisans	-	-
	Lisans	20	74,00
	Yüksek lisans	7	26,00
	Doktora	-	-
Toplam		27	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 15’i (%55,5) kadın, 12’si (%44,4) ise erkektir. Yaşlarına göre sınıf öğretmenlerinin 4’ü (%14,8) 21-25 yaş aralığında, 14’ü (%51,8) 26-30 yaş aralığında, 8’i (%29,6) 31-40 yaş aralığında, 1’i (%3,7) 41-50 yaş aralığındadır. Kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin 5’i (%18,5) 1-5 yıl arası kıdeme, 15’i (%55,5) 6-10 yıl arası kıdeme, 5’i (%18,5) 11-15 yıl arası kıdeme, 2’si (%7,4) 16-20 yıl arası kıdeme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin 20’si (%74) lisans mezunu iken 7’si (%26) yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formu, ilk kısımda öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumları gibi demografik özelliklerine); ikinci kısım sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler gönüllü olan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş olup ortalama olarak 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında katılımcı teyidi alınarak veriler kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşmeler yazılı ortama aktarılarak incelenmiştir. Çalışma için önce 3 sınıf öğretmeniyle pilot çalışma gerçekleştirilmiş bazı dil anlatım ifadeleri düzeltilmiştir. Özel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanlarında çalışan 2 uzmandan görüş alınarak veri toplama aracına son hali verilmiştir. Araştırma verileri, 2024 yılında Bayburt ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinden elde edilmiştir. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmanın amacı doğrultusunda veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin incelenmesinde temel düzey analizlerden betimsel analiz ileri düzey analiz kapsamında içerik analizi kullanılmıştır (Ekiz, 2013). Betimsel analizde ortaya çıkarılan veriler, içerik analizinde daha kapsamlı ve detaylı bir işlem gerçekleştirilir. Devamında betimsel analiz

çerçevesinde ortaya çıkarılmayan temalar ve kavramlar analizler sonucu belirgin hale getirilebilir. (Ekiz, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizi yönteminde, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında toplanarak düzenlenir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır. Bu doğrultuda, elde edilen veriler düzenlenmiş, sınıf öğretmenlerinin yanıtları frekans analiziyle değerlendirilmiş ve gerektiğinde araştırmacı görüşleri alınarak yorumlamalar yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, ... ve Ö27 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin formda yer alan soruya verdikleri cevaplar neticesinde elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim durumları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Soru 1. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin aldığınız herhangi bir hizmet içi eğitim veya seminer var mı? Bu eğitimler sizce yeterli miydi?

Tablo 2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumları

Kategori	Kod	Öğretmenler	Frekans (f)
Hizmet içi eğitim durumları	Hayır, almadım.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27	17
	Evet, aldım ama yetersizdi.	Ö4, Ö6, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26	9
	Evet, aldım ve yeterliydi.	Ö24	1
Toplam			27

Tablo 2’ye bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının (f=17) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine dair herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Bu konuda eğitim aldığını ancak aldığı eğitimin yetersiz olduğunu bildiren katılımcı sayısının da 9 olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında eğitim alamayan ve aldığı eğitimin yetersiz olduğunu bildiren öğretmenlerin tüm katılımcılar arasında oranının yaklaşık %96 civarında olduğunu göstermektedir. Aldığı eğitimin yeterli olduğunu bildiren sadece 1 katılımcı sınıf öğretmenin olduğu görülmektedir. Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin eğitim fakültesi müfredatına geç alınması öğretmenlerin bu konuda eğitimlerinin yetersiz olmasının olası nedeni olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö8: “Hayır, bu alanlara yönelik seminer almadım.”

Ö15: “Hizmet içi eğitim almadım.”

Ö17: “Özel eğitilmiş öğrencilerin eğitimine ilişkin bir eğitim yıllar önce bir kere aldığımı hatırlıyorum ancak yeterli değildi. Özel eğitimci öğretmen arkadaşlarımdan sorarak öğrenerek özel gereksinimli öğrencilerime yardımcı olmaya çalıştım. Araştırarak, sorarak, okuyarak kendi imkânlarımla yardımcı olmaya çalıştım.”

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar

Kategori	Kod	Öğretmenler	Frekans (f)
----------	-----	-------------	-------------

Öğrenci odaklı zorluklar	Çocuğun sınıfa uyum ve adaptasyonda sorun yaşaması	Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö19, Ö27	8
	Öğrencinin devamsızlık yapması	Ö1, Ö21, Ö25	3
	Çocuğun eğitim-öğretime istekli olmaması	Ö6, Ö13, Ö21	3
	Öğrencinin çabuk motivasyon kaybı yaşaması	Ö10, Ö26	2
	Öğrencinin özgüven eksikliği yaşaması	Ö15	1
	Öğrendiğini çabuk unutma durumu	Ö16	1
	Öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşaması	Ö19	1
Öğretmen odaklı zorluklar	Davranış problemlerinin olması	Ö19	1
	Uygun olmayan sınıf ortamı	Ö1, Ö7, Ö10, Ö14, Ö15, Ö20	6
	Sınıf ortamında öğrenciye gerekli vakti ayıramama	Ö13, Ö22, Ö23	3
	Öğretmenin eğitim-öğretim sürecine dair bilgi eksikliği yaşaması	Ö8, Ö18, Ö21	3
Yönetim ve politika odaklı zorluklar	Veli ile işbirliğinin sağlanamaması	Ö2, Ö9	2
	Özel gereksinimli öğrencilere karşı akran zorbalığı	Ö14	1
	RAM'ların ilgisizliği	Ö10, Ö17	2
	Materyal ve ekipman eksikliği	Ö14, Ö17	2
	İdarenin ilgisiz olması	Ö1, Ö9	2
Aile odaklı zorluklar	Destek eğitim odasının olmaması	Ö17	1
	Özel eğitim öğretmenin olmaması	Ö17	1
	Ailenin çocuğunun durumunu kabullenmemesi	Ö2, Ö4, Ö13, Ö17, Ö24	5
	Ailenin ilgisizliği	Ö1, Ö9	2
Toplam			27

Tablo 3'e bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukların başında çocuğun sınıfa uyumu ve derslere karşı yaşadıkları adaptasyon sorununun geldiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılar uygun olmayan sınıf ortamlarının ve materyal eksikliklerinin de bazı zorluklar oluşturduğunu bildirmektedirler. Ailelerin çocuklarının özel eğitime ihtiyaçları olduğunu kabullenememe durumlarının da yaşanan zorluklar arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin devamsızlık yapması, eğitim-öğretime istekli olmaması, öğrencinin motivasyon kaybı yaşaması, öğrendiklerini çabuk unutması, öğrencinin özgüven eksikliğinin yanında öğrenme güçlüğü yaşaması ve davranış problemleri gibi öğrenci kaynaklı durumlarda eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar olarak görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar için yeterli öğretim tekniği bilmemeleri, çocuklara sınıfta yeterli zaman ayıramamaları ve veliyle iş birliği yapamamaları gibi etkenlerde eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklardır. Ayrıca okullarda destek eğitim odalarının ve özel eğitimin öğretmenlerinin bulunmaması da eğitim sürecinde görülen diğer olumsuzluklardır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin karşılaştıkları zorluklara yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: "Öğrenci velilerinin öğrencinin durumunu kabul etmemesi, çocuğunda herhangi bir problem olmadığını savunması ve veli ile işbirliği yapamamak."

Ö10: "Bu öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum problemi yaşamaları. Çok çabuk motivasyon kaybına uğramaları. Eğitim ortamlarının idarelerce bu öğrencilerin gereksinimlerine uygun hazırlanmaması."

Ö14: "Akran zorbalığı, fiziki ortam yetersizliği, ekipman eksikliği."

Ö15: “En çok karşılaştığım sorun sınıfa uyum ve özgüven konusu. Fiziksel şartların ve süreç içi etkenlerin özel gereksinimli öğrencileri çok hesaba katmaması da en temel problemlerden.”

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi sürecinde desteğe ihtiyaç duydukları alanlar aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin ihtiyaç hissettikleri konular

Kategori	Kod	Öğretmenler	Frekans (f)
Destek ihtiyacı olan konular	Öğrenci tanılama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24	12
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26	12
	Ölçme ve değerlendirme	Ö1, Ö4, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16, Ö19, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27	11
	Öğretim için farklı yöntem ve teknikler	Ö3, Ö6, Ö5, Ö11, Ö14, Ö16, Ö19	7
	Problemleri davranışlar	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö19	6
	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlama eğitimi	Ö2, Ö7, Ö26	3
Toplam			27

Tablo 4’e bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin en çok ihtiyaç hissettikleri konular arasında “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenci tanılama” 12 katılımcı ile en çok ihtiyaç hissedilen konular olduğu görülmektedir. Ölçme ve Değerlendirme 11 katılımcı, öğretim için farklı yöntem ve teknikler 7 katılımcı ile desteklenmiştir. Problemleri davranışlar 6, BEP hazırlama eğitimi ise 3 katılımcı öğretmen tarafından ihtiyaç hissettikleri konular olarak görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin ihtiyaç hissettikleri konulara yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Öğrenci tanılama, problemleri davranış eğitimi, dikkat sorunu”

Ö19: “Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme yapma yöntemleri, öğrenci ayırt etme ve öğrencilerin problemleri davranışları hakkında”

Ö26: “En fazla dikkat eksikliği konusunda sonra öğrenci tanılama konusunda ve BEP hazırlamada ihtiyaç hissediyorum.”

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi sürecinde kullanılan materyaller hakkındaki bilgi durumları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin materyaller hakkındaki bilgi durumları

Kategori	Kod	Öğretmenler	Frekans (f)
Bilgi durumları	Hayır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26	16
	Evet	Ö4, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö23	7
	Kısmen	Ö6, Ö10, Ö18, Ö27	4
Toplam			27

Tablo 5’e bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde kullanılan materyaller hakkında yaklaşık %60 oranında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretim materyalleri hakkında bilgisinin olduğunu bildiren katılımcıların

oranı yaklaşık %25 iken, materyaller hakkında kısmen de olsa bilgisinin olduğunu bildiren katılımcı sınıf öğretmenlerinin oranının yaklaşık olarak %15 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretim materyalleri yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö16:“Yeterli bilgiye sahip değilim.”

Ö20:“Hayır, sahip değilim.”

Ö27: “Kısmen sahip olduğumu düşünüyorum.”

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi sürecinde kullandıklarını bildirdikleri materyaller Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin kullandıkları materyaller

Kategori	Kod	Öğretmenler	Frekans (f)
Kullanılan materyaller	Sınıfta bulunan günlük ders araçları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25	12
	Görsel ağırlıklı içerikler	Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19	7
	Kavramları somutlaştıran materyaller	Ö4, Ö5, Ö11	3
	Sayı küpleri	Ö10, Ö15	2
	Renk şemaları	Ö9,	1
	Denge ve duyu materyalleri	Ö10	1
	Birden fazla duyuya hitap eden araç-gereçler	Ö2	1
	Sök tak harf kalıpları	Ö15	1
	Geometri kartları	Ö27	1
	Meslek kartları	Ö27	1
Toplam			27

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde kullandıkları materyallerin başında sınıfta bulunan günlük ders araçları ve görsel ağırlıklı içerikler olduğu görülmektedir. Kavramları somutlaştıran materyaller, sayı küpleri, renk şemaları, denge ve duyu materyalleri, sök tak harf kalıpları, geometri kartları, meslek kartları, birden fazla duyuya hitap eden araç-gereçlerin bu süreçte kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin kullandıkları öğretim materyallerine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö8:“Araştırmalarım sonucu bulduğum yararlı materyalleri kullanmaya çalışıyorum daha çok görsel ağırlıklı içerikler.”

Ö19:“Daha çok seviyeye uygun görseli olan ve genelde renkli basımlar kullanıyorum.”

Ö15:“Genelde okuma yazma üzerine ve temel eğitimde kullandığım için sayı küpleri, sök tak harf kalıpları gibi görsel içeriği zengin materyaller kullanıyorum.”

Ö27: “Kısmen sahip olduğumu düşünüyorum. Vücut birleştirme kartları, meslek kartları, geometrik şekiller kartları, sayı kartları..”

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerin daha etkili olması hakkındaki görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim önerileri

Kategori	Kod	Öğretmenler	Frekans (f)
Hizmet içi eğitim önerileri	Uygulamalı ve aktif katılımlı eğitimler olmalı	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö16, Ö18, Ö19, Ö23, Ö26, Ö27	10
	Alanında uzman kişilerce eğitimler verilmeli	Ö6, Ö7, Ö11, Ö14, Ö24, Ö25, Ö27	7
	Eğitimlerin süresi ve sıklığı artırılmalı	Ö5, Ö25	2
	İçerik derinleşmeli ve alanlara ayrılmalı	Ö3, Ö22	2
	Tüm paydaşlar eğitime dahil edilmeli	Ö1, Ö2	2
	Farklı illerde eğitimler yapılmalı	Ö20	1
	Öğrenci ihtiyacına göre eğitimler düzenlenmeli	Ö22,	1
	Tüm öğretmenler için zorunlu olmalı	Ö1	1
	Eğitim çıktıları basılı materyal olarak dağıtılmalı	Ö12	1
	Toplam		27

Tablo 7' ye bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitimlerin neler barındırması gerektiğine dair düşüncelerinde öncelikle eğitimlerin uygulamalı ve aktif katılımlı eğitimler olmaları gerektiğini savundukları görülmektedir. Ayrıca alanında uzman kişiler tarafından eğitimlerin verilmesi de katılımcılar tarafından önemli olarak görülmektedir. Eğitimlerin süre ve sıklık bakımından artırılması, derinleştirilmesi, tüm paydaşların eğitimlere dahil edilmesi, eğitimlerin belirli illerin dışında tüm ülke geneline yayılması da vurgulanan başlıklar olarak görülmektedir. Eğitimlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan, tüm öğretmenler için zorunlu ve eğitim sonucu çıktılarının basılı materyal olarak tüm öğretmen ve paydaşlara dağıtılması da katılımcı sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere dair yapılmasını istedikleri iyileştirmeler olarak görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö4: "Anlatım yöntemi dışında katılımcıların aktif olarak kullandıkları eğitimde yer aldığı yaparak yaşayarak öğrenmelerinin daha etkili olacağını düşünüyorum."

Ö19: "Yüz yüze eğitimlerin olması taraftarıyım. Yapılacak etkinlikleri yaparak yaşayarak deneyimlemek daha verimli olacaktır."

Ö22: "Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yapılabilir. BEP hazırlıyoruz ancak sınıfta uygulama konusunda nasıl yapacağımızı bilmiyoruz."

Ö25: "Sahada öğrencilerin de olduğu ortamlarda ve gerçekten bu işte çok tecrübeli uzman kişiler tarafından eğitim verilmeli."

Çalışma kapsamında verilen sorulardan elde edilen cevaplar neticesinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda eşit dağılımlar olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğretimine ilişkin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlemek amaçlanmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda genel olarak eğitim almadıklarını, eğitim alan öğretmenlerin ise eğitimleri yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Farklı çalışmalara (Altun & Filiz, 2020; Altun & Uzuner, 2016) bakıldığında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Uzun vd., (2024) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarında ders öğretimi yaparken bilgi eksiklerinin olduklarını, Kılıç-Yılmaz & Yangın (2020) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda öz yeterliliklerinin ve yaygın gelişimsel bozukluklar kapsamında bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu alanda verilen eğitimlerin sınıf öğretmenleri tarafından yeterli görülmemesinin nedeninin eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmemesinden ve uygulamaları bir şekilde eğitim verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi sırasında bu eğitimlerden daha fazla alması gerektiği görülmektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde uyum problemi yaşadıkları, sınıf ortamlarının yeterli olmaması, ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemesi, okul idarecilerinin ilgisiz olması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda (Himmetoğlu vd., 2022; Uzun vd., 2024) aynı sorunların ortaya koyulduğu görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda aynı sorunları yaşadığını hala sorunlarına çözüm yolu bulanmadığını şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacı taşıyan bu çalışmada bazı bulgulara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en çok ihtiyaç hissettikleri konular ağırlıklı olarak “Öğrenci Tanılama, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim İçin Farklı Yöntem ve Teknikler, Problemlerli davranışlar, BEP Hazırlama Eğitimi” şeklinde sıralanmıştır. Sınıf öğretmenlerin en çok ihtiyaç hissettiği konular Öğrenci Tanılama, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olmuştur. Mevcut çalışma ile Ergin, Akseki ve Deniz’in (2012) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasıyla “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu” Karasu, Aykut ve Yılmaz’ın (2014) özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenlerin “öğretim yöntem ve teknikleri, BEP hazırlama konusunda” konusunda eğitime ihtiyaç duydukları ayrıca Saraç ve Çolak (2012) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin belirlenen öğrenci grubuna gerekli zamanı ayıramadığı öğretim yöntemlerine fazlaca başvurmadıklarını, Uzun ve diğerleri (2024) sınıf kuralı oluşturmada zorluk çekme, ani bir krize çözüm bulamama konularında benzer sonuçlar göstermektedir. Bu bilgiler sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında eğitim öğretim gerçekleştirirken fazlasıyla problem yaşadıklarını göstermektedir. Çalışmalar bu problemlerin en az on yıldır olduğunu ve halen devam etmekte olduğunu ayrıca bir çözüm yolunun bulunmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri öğretim yaparken sıklıkla görsel materyal kullandıklarını, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik materyaller hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Serin ve Korkmaz (2014) çalışmaları sonucunda benzer sonuçlara ulaşımlardır. Farklı çalışmalarda (Balo, 2015; Uzun vd., 2024) öğretmenlerin benzer konularda materyal eksikliği yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin özel eğitim dersi anlatırken fazlaca materyal kullanmadığını yani daha fazla duyuya hitap edemediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin bu konudaki hizmet içi eğitimler alanındaki görüşlerinde eğitimlerin uygulamaları olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini, alanında uzman kişilerin eğitimleri vermesi gerektiği, eğitimlerin detaylı, kapsamlı ve sık sık yapılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Ergin, Akseki ve Deniz’in (2012) çalışmalarındaki sınıf öğretmenleri de konuların soyut ve yüzeysel işlendiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular ve literatür neticesinde sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda yeterli seminer, kurs, eğitim almadıklarını, fazlaca sorunla karşılaştıklarını, dikkat eksikliği ve öğrenci tanılama konusunda özellikle desteğe ihtiyaç duyduklarını, materyal eksikliği yaşadıklarını, verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bunlarla birlikte sınıf öğretmenleri yetersiz sınıf ortamlarından, velilerin çocuklarının durumunu kabullenememesinden ve okul idarecilerin ilgisiz olmasından çok fazla sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları neticesinde şu önerilerde bulunulabilir:

Sınıf öğretmenleri, veliler ve okul idarecilerin birlikte yer aldığı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili eğitimler düzenlenebilir.

Sınıf öğretmenlerine öğrenci tanılama konusunda detaylı eğitimler verilebilir. Eğitimler sonrası basılı kitap, broşür, dergiler dağıtılabilir.

Hizmet içi eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmesi uygulamalı ders anlatımları ve gösterimler yapılarak eğitimlerin içeriklerinin zenginleştirilmesi sağlanabilir.

Hizmet içi eğitimlerin daha sık düzenlenmesi gerçekleştirilebilir.

Hizmet içi eğitimlerin İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde yapılması sağlanarak her ildeki özel eğitim durumunun analiz edilmesi kolaylaştırılabilir.

Bundan sonraki çalışmalar kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları farklı branşlara yönelik belirlenebilir. Yapılacak olan çalışmalarda öğretmenlerin aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen kıdemlerine göre yorumlanabilir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacıların çalışma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

T.C. BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ ETİK KURULU KARARI

Karar tarihi: 23.07.2024

Karar sayısı: 203

Kaynaklar

- Acar, S. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim alanında hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi* 11(3), 1498-1515. <https://doi.org/10.24315/tred.858495>
- Altuntaş, E., İlgün, Ş. & Uygun, S. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin özel eğitim dersi ve kaynaştırma yoluyla matematik eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 21- 38. <https://doi.org/10.29065/usakead.1020053>
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>

- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Balo, E. D. (2015). İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Tez No: 383514) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Anı Yayıncılık.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V., & Bayrak, C. (2022). Problems faced by special education teachers and the role of school principals in solution of these problems. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1597-1618.
- Karasu, N., Aykut, Ç. & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1) 41-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191
- Kılıç Yılmaz, G. & Yangın, S., (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 15(2), 11-33.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Milli eğitim istatistikleri 2010-2011. Milli Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Özel eğitim gören öğrenci sayısı üç kat arttı. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/ozel-egitim-goren-ogrenci-sayisi-uc-kat-artti/haber/13548/tr_573
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Öğretmenlerimizle 2023'e Projesi. Milli Eğitim Bakanlığı, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlerimizle-2023e-projesi/icerik/676>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). Milli eğitim istatistikleri 2019-2020. Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). Hizmet içi Eğitim Planları. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>
- National Center for Education Statistics. (2019). Students with disabilities. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. & Demir, S. B. (Çev. Edt.). Pegem Akademi.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.

- Sarılarhamamı, H. & Demirkaya, H. (2021). The place and importance of social studies in training of special required students, *International Journal Of Field Education IJOFE*, 2021, 7 (1), 131-155.
- Serin, M. K. & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 155-169.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Rigours which class teachers encounter with preparing individualized education program (IEP) and assessment of views related to inclusive practices. *Erzincan Journal of Education Faculty*, 2(20), 423-443.
- Türk, N. (2011). İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma, (Tez No: 289528) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uzun, S., Arı, S., Yıldız, R. & Turhan, Z. (2024) Özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *OJCES*, 2(3), 30-67. <https://10.5281/zenodo.12523115>.
- Yazıcı, M. S. (2018). Comparing interventions and beliefs about autism and links to interpersonal relatedness in two cities, in Turkey and England (Tez No: 10.24382/726) [Doktora Tezi, University of Plymouth-Plymouth]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yazıcı, M. S. & Cumalı, D. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimine katılmasının etkilerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 555-573. <https://doi.org/10.24315/tred.868170>
- Yazıcı, M. S. & Uzuner, F. G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında katıldıkları eğitimlere yönelik görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 150-187.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yücetürk, A. (2022). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No: 766224) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bütün bölümler yazarlar tarafından ortak yazılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Herhangi bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

In-Service Training Needs of Classroom Teachers on the Education of Students with Special Needs: A Case Study

Furkan KELEŞ*, Nurten KELEŞ**, Erdinç DURAK***

Abstract

In this study, it was aimed to determine the in-service training needs of classroom teachers regarding the education of students with special needs. The research was conducted using the special case study method within the scope of qualitative research approaches. Within the scope of this purpose, the study was conducted with 27 volunteer classroom teachers in Bayburt province with the convenience sampling model, one of the purposeful sampling methods. Data were collected using a semi-structured interview form. Content analysis method was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that classroom teachers did not take seminars or courses on the education of students with special needs and that the courses taken were not sufficient. In addition, it was determined that classroom teachers had problems with these students such as adaptation and behavioral problems, indifference of parents and school administrators. On the other hand, it was determined that classroom teachers lacked knowledge about material use and material knowledge in the education of students with special needs. Classroom teachers need support in identifying students with special needs and assessment and evaluation. It was determined that in-service trainings should be more detailed and comprehensive, applied and conducted by field experts. According to the results of the study, it can be suggested that classroom teachers, parents and school administrators should work in cooperation in order for classroom teachers to provide more qualified education to individuals with special needs.

Keywords: Classroom teachers, in-service training, individuals with special needs

Article History

Received: 01/10/2024

Correction: 27/11/2024

Accept: 04/12/2024

* Classroom Teacher, Republic Primary School, 0009-0008-8585-4289, Trabzon, Türkiye, kelesfurkan6161@gmail.com

** Classroom Teacher, Şehit Kadir Tuncer Primary School, 0009-0009-8764-3888, Trabzon, Türkiye, nrtnfrkn@gmail.com,

*** Classroom Teacher, Çobandede Primary School, 0000-0002-2644-1192, Erzurum, Türkiye, erdinc.durak@hotmail.com

For citation: Keleş, F., Keleş, N. ve Durak, E. (2024). In-service training needs of classroom teachers on the education of students with special needs: A case study. *OJCES*, 2(4), 194-220. [https:// 10.5281/zenodo.14556304](https://10.5281/zenodo.14556304)

Article supplement information: This study was presented as an oral presentation titled "Determination of Classroom Teachers' In-Service Training Needs Regarding the Education of Students with Special Needs" at the II International Dede Korkut Education Research Congress.

Introduction

Every individual who comes into the world has many similar characteristics from childhood to adulthood, as well as different characteristics that distinguish them from others. Individuals with special needs refer to individuals who show significant differences from the expected level compared to their peers in terms of their individual characteristics and educational competencies for various reasons from prenatal to postnatal (MEB, 2018). Considering that all individuals in society have equal rights, individuals with special needs have the right to receive education like their peers. Considering that the number of individuals with special needs is increasing in our country as in the whole world (Ministry of National Education (MEB), 2017; MEB, 2020a; National Center for Education Statistics, 2019), classroom teachers are very important in the education of individuals with special needs in primary school. Students with special needs are in classrooms with different learning styles and speeds; therefore, it is extremely important for teachers to develop appropriate teaching strategies on behalf of students.

A student with special needs is defined as a person who differs significantly from his/her peers in terms of personal and developmental characteristics (MEB, 2018b). Special education in Turkey started to emerge in 1940 and has continued to take its modern form with legal regulations until today. The educational needs of students with special needs are realized through inclusion-integration within the framework of equal education opportunities with their peers. Inclusive education is an education model that has been put into practice to ensure that students with special needs benefit from equal opportunities in education (MEB, 2018b). The increase in the number of individuals with special needs in schools has triggered the spread of mainstreaming practices. For these students, education continues in resource rooms and support education classes by preparing Individualized Education Plans (BEP) related to the course needed. BEP is a special education plan that is prepared for the needs and interests of students and enables them to achieve the determined goals in a short time (MEB, 2018; Türk, 2011).

Classroom teachers, who are the first people that individuals with special needs will encounter in primary school years, should also have a high level of competence in terms of special education. Classroom teachers having the necessary equipment in terms of special education and organizing this process well will contribute to the academic and social development of students at an early age. Classroom teachers can undertake an important task and help individuals with special needs to participate in society and provide opportunities for them to realize their potential. When in-service training plans of MEB (2020b) are examined, it is seen that in-service trainings are organized for classroom teachers on special education. When some studies in the literature are examined, it is seen that classroom teachers and prospective classroom teachers, whose opinions about students with special needs are examined, state their opinions about the education of students with special needs, explain whether they are sufficient or not, and state that they should take in-service courses (Altun & Filiz, 2020; Yazıcı & Cumalı, 2022; Yazıcı & Uzuner, 2021). However, there were no studies that investigated which courses classroom teachers would like to take about students with special needs and the adequacy of seminars or courses on this subject. In addition, in order for in-service trainings to be effective, it is very important to determine teacher needs accurately.

Looking at the literature, it was seen that the studies examining the opinions of classroom teachers on the education of students with special needs focused on individualized education programs (Söğüt & Deniz, 2018; Yüçetürk, 2022), and focused on getting the opinions of special education teachers and guidance counselors (Acar, 2021; Karasu, Aykut & Yılmaz, 2014). On the other hand, the experiences of

branch teachers were examined in the studies (Altuntaş, İlgün & Uygun, 2021; Sarılarhamamı & Demirkaya, 2021). In addition, quantitative studies were conducted to examine the effects of intervention programs on students with special needs (Camadan, 2012; Söğüt & Deniz, 2018). When the studies were examined, it was seen that there were a limited number of studies on primary school students, the studies conducted with the opinions of classroom teachers were insufficient, and the studies were conducted with quantitative method and BEP-oriented. In the current study, the needs of classroom teachers regarding the education of students with special needs in primary school were examined in depth with a special case study and revealed in detail.

This study aims to identify the difficulties faced by classroom teachers regarding the education of students with special needs. This is expected to provide guidance especially for new teachers. In addition, it is thought that determining the materials to be used in the education of students with special needs in line with the opinions of classroom teachers will guide other teachers. In addition, it is foreseen that the opinions of classroom teachers on in-service trainings and determining the in-service training topics they need will provide important contributions to policy makers in planning these activities. For these reasons, these questions were included in the study.

The study aimed to determine the in-service training needs of classroom teachers on the education of students with special needs. In this context, answers to the following research questions were sought:

1. Are there any in-service trainings or seminars you have received regarding the education of students with special needs? Do you think these trainings were sufficient?
2. What kind of difficulties do you encounter in the education of students with special needs?
3. What kind of support do you need for the education of students with special needs?
4. Do you have sufficient knowledge about teaching materials that can be used in the education of students with special needs? What kind of materials do you use?
5. What kind of improvements can be made to make in-service trainings more effective?

Method

Research Model

This study was conducted in qualitative research method. In the study, the case study method, one of the qualitative research methods, was used to systematically examine the information gained from the experiences and experiences of the people being researched. Since the purpose of qualitative research is not to generalize but to portray the reality about the generality of the situation under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2016), the researcher's realization of a situation and event through a person or persons and the opportunity to examine the events in depth, the special case method was used as the research model in the study (Creswell, 2009).

Study Group

Twenty-seven classroom teachers working in Bayburt participated in the study. Convenience sampling method was used to determine the participants. In convenience sampling method, the researcher saves time, energy and financial resources by reaching the sample quickly and easily (Patton, 2014). In this context, classroom teachers working in primary schools in Bayburt province where the researcher was

working and who volunteered to participate in the study were included in the study group. Personal information of the classroom teachers in the study is presented in Table 1.

Table 1. Demographic information about the study group

Variables	Group	Frequency (f)	Percent (%)
Gender	Female	15	55,5
	Male	12	44,4
Age (years)	21-25	4	14,8
	26-30	14	51,8
	31-40	8	29,6
	41-50	1	3,70
	51+	-	-
	Seniority (years)	1-5	5
	6-10	15	55,5
	11-15	5	18,5
	16-20	2	7,40
	21+	-	-
Education Status	Associate degree	-	-
	License	20	74,00
	Master's degree	7	26,00
	PhD	-	-
Total		27	100,00

As seen in Table 1, 15 (55.5%) of the classroom teachers participating in the study were female and 12 (44.4%) were male. According to their ages, 4 (14.8%) of the classroom teachers were between the ages of 21-25, 14 (51.8%) between the ages of 26-30, 8 (29.6%) between the ages of 31-40, and 1 (3.7%) between the ages of 41-50. According to their seniority, 5 (18.5%) of the classroom teachers have 1-5 years of seniority, 15 (55.5%) have 6-10 years of seniority, 5 (18.5%) have 11-15 years of seniority, and 2 (7.4%) have 16-20 years of seniority. While 20 (74%) of the classroom teachers were bachelor's degree graduates, 7 (26%) were master's degree graduates.

Data Collection Tools

The data of this study were obtained through a semi-structured interview form prepared by the researchers. The first part of the interview form consisted of questions about teachers' personal information (demographic characteristics such as gender, age, seniority and educational status); the second part consisted of questions about classroom teachers' education of students with special needs. The interviews were conducted with volunteer classroom teachers and lasted 15 minutes on average. During the interviews, participant confirmation was obtained and the data were recorded. The interviews, which were recorded with a voice recorder, were transcribed and analyzed. Before the study, a pilot study was conducted with 3 classroom teachers and some language expressions were corrected. The data collection tool was finalized after receiving the opinions of 2 experts working in the fields of special education and classroom teaching. The research data were obtained from classroom teachers working in Bayburt province in 2024. After obtaining the necessary permissions for the research, data were collected in line with the purpose of the study.

Data Analysis

In analyzing the qualitative data obtained in the study, descriptive analysis from basic level analysis and content analysis within the scope of advanced level analysis were used (Ekiz, 2013). The data uncovered in descriptive analysis is subjected to a more comprehensive and detailed process in content analysis. Subsequently, themes and concepts that cannot be revealed within the framework of descriptive analysis can be made explicit as a result of the analysis (Ekiz, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). In the content analysis method, similar data are collected and organized around certain concepts and themes and interpreted in a way that the reader can understand. In this direction, the data obtained were organized, the responses of the classroom teachers were evaluated by frequency analysis and interpretations were made by taking the opinions of the researchers when necessary (Yıldırım & Şimşek, 2016). The participants were coded as T1, T2, T3, ... and T27.

Findings

The findings obtained as a result of the answers given by the classroom teachers to the question in the form are presented below. The in-service training status of classroom teachers for the education of students with special needs is shown in Table 2.

Question 1. Are there any in-service trainings or seminars you have received regarding the education of students with special needs? Do you think these trainings were sufficient?

Table 2. *In-service training status of teachers*

Category	Code	Teachers	Frequency (f)
In-service training status	No, I didn't.	T1, T2, T3, T5, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T15, T16, T19, T21, T23, T25, T27	17
	Yes, I did, but it was insufficient.	T4, T6, T10, T14, T17, T18, T20, T22, T26	9
	Yes, I did, and it was enough.	T24	1
Total			27

Table 2 shows that most of the participant classroom teachers (f=17) did not receive any training on the education of students with special needs. It is also seen that the number of participants who reported that they received training on this subject but that the training they received was inadequate was 9. These data show that the rate of teachers who did not receive training and reported that the training they received was inadequate is around 96% among all participants. It is seen that there is only 1 participant classroom teacher who reported that the training he received was sufficient. The late introduction of the Special Education and Inclusion course to the curriculum of the faculty of education can be shown as a possible reason for the inadequate training of teachers on this subject. Teachers' views on the status of receiving in-service training or seminars on the education of students with special needs are presented below.

T8: "No, I did not receive seminars on these areas."

T15: "I did not receive in-service training."

T17: "I remember that I received a training on the education of students with special needs once years ago, but it was not enough. I tried to help my students with special needs by asking and learning from

my special education teacher friends. I tried to help them with my own means by researching, asking, reading.”

The difficulties encountered by classroom teachers during the education process of students with special needs are presented in Table 3 below.

Table 3. *Challenges faced by teachers*

Category	Code	Teachers	Frequency (f)
Student-oriented challenges	The child has problems with adaptation and adaptation to the classroom	T3, T6, T10, T11, T12, T15, T19, T27	8
	Absenteeism of the student	T1, T21, T25	3
	The child's lack of interest in education	T6, T3, T21	3
	Quick loss of motivation of the student	T10, T26	2
	Lack of self-confidence of the student	T15	1
	Forgetting what you have learned quickly	T16	1
	The student has learning difficulties	T19	1
	Behavioral problems	T19	1
Teacher-oriented challenges	Inappropriate classroom environment	T1, T7, T10, T14, T15, T20	6
	Not being able to allocate the necessary time to the student in the classroom environment	T13, T22, T23	3
	The teacher's lack of knowledge about the teaching-learning process	T8, T18, T21	3
	Failure to ensure cooperation with parents	T2, T9	2
	Peer bullying against students with special needs	T14	1
Governance and policy-oriented challenges	Apathy of RAMs	T10, T17	2
	Lack of materials and equipment	T14, T17	2
	Indifference of the administration	T1, T9	2
	Lack of a support education room	T17	1
	Lack of special education teachers	T17	1
Family-oriented challenges	The family's failure to accept their child's condition	T2, T4, 13, 17, 24	5
	Family apathy	T1, T9	2
	Total		27

When Table 3 is examined, it is seen that the main difficulties encountered by the participant classroom teachers in the education process of students with special needs are the adaptation of the child to the classroom and the adaptation problem they experience against the lessons. Participants also reported that inappropriate classroom environments and lack of materials also pose some difficulties. It is seen that families' inability to accept that their children need special education is also among the difficulties experienced. In addition, student absenteeism, lack of enthusiasm for education, loss of motivation, forgetting what they have learned quickly, lack of self-confidence, learning difficulties and behavioral problems are seen as difficulties encountered in the education process. Classroom teachers' lack of knowledge of adequate teaching techniques for children with special needs, their inability to allocate sufficient time to children in the classroom, and their inability to cooperate with parents are some of the difficulties encountered in the education process. In addition, the lack of support education rooms and special education teachers in schools are other negativities seen in the education process.

Teachers' views on the difficulties faced by teachers regarding the education of students with special needs are presented below.

T2: "The fact that the student's parents do not accept the student's situation, argue that there is no problem in their child, and not being able to cooperate with the parents."

T10: "These students have adaptation problems with their friends. They lose motivation very quickly. Educational environments are not prepared by administrations in accordance with the needs of these students."

T14: "Peer bullying, lack of physical environment, lack of equipment."

T15: "The most common problem I face is adaptation to the classroom and self-confidence. The fact that physical conditions and in-process factors do not take students with special needs into account is one of the most fundamental problems."

The areas where classroom teachers need support in the education process of students with special needs are presented in Table 4 below.

Table 4. Topics that teachers feel the need for

Category	Code	Teachers	Frequency (f)
Topics in need of support	Student identification	T1, T2, T3, T8, T9, T13, T15, T17, T18, T21, T22, T24	12
	Attention deficit and hyperactivity disorder	T2, T4, T7, T10, T12, T13, T19, T20, T22, T24, T25, T26	12
	Measurement and evaluation	T8, T8, T11, T14, T16, T19, T23, T25, T26, T27	11
	Different methods and techniques for teaching	T3, T6, T5, T11, T14, T16, T19	7
	Problematic behaviors	T1, T2, T8, T9, T12, T19	6
	Individualized Education Plan (BEP) preparation training	T2, T7, T26	3
	Total		27

When Table 4 is examined, it is seen that "attention deficit and hyperactivity disorder, student identification" were the most needed topics with 12 participants among the topics that the participant classroom teachers felt most needed regarding the education of students with special needs. Measurement and Evaluation was supported by 11 participants and different methods and techniques for teaching was supported by 7 participants. Problematic behaviors and IEP preparation training were seen as the topics that teachers felt they needed by 6 and 3 participants, respectively. Teachers' views on the issues that teachers feel the need for the education of students with special needs are presented below.

T2: "Student identification, problematic behavior training, attention problem"

T19: "About measurement and evaluation methods in special education, student differentiation and problematic behaviors of students"

T26: "I feel the most need in attention deficit, then in student identification and IEP preparation."

The knowledge of classroom teachers about the materials used in the education process of students with special needs is presented in Table 5.

Table 5. *Teachers' knowledge about the materials*

Category	Code	Teachers	Frequency (f)
Knowledge states	No.	T1, T2, T3, T5, C7, T11, T12, T14, T16, T19, T20, T21 T22, T24, T25, T26	16
	Yes	T8, T8, T9, T13, T15, T17, T23	7
	Partially	T6, T10, T18, T27	4
	Total		27

Table 5 shows that approximately 60% of the participant classroom teachers do not have any knowledge about the materials used in the education process of students with special needs. While the rate of participants who reported that they had knowledge about instructional materials was approximately 25%, the rate of participant classroom teachers who reported that they had some knowledge about the materials was approximately 15%. Teachers' views on the adequacy of teaching materials for the education of students with special needs are presented below.

T16: "I do not have enough information."

T20: "No, I do not."

T27: "I think I have partially."

The materials that classroom teachers reported using in the education process of students with special needs are presented in Table 6.

Table 6. *Materials used by teachers*

Category	Code	Teachers	Frequency (f)
Materials used	Daily teaching aids in the classroom	T1, T2, T3, T6, T7, T11, T12, T21, T22, T23, T24, T25	12
	Visual-oriented content	T8, T9, T11, T12, T15, T16, T19	7
	Materials that concretize concepts	T4, T5, T11	3
	Number cubes	T10, T15	2
	Color schemes	T9,	1
	Balance and sensory materials	T10	1
	Tools that appeal to more than one sense	T2	1
	Disassemble letter molds	T15	1
	Geometry cards	T27	1
	Occupation cards	T27	1
Total			27

When Table 6 is examined, it is seen that the primary materials used by the participant classroom teachers in the education process of students with special needs are the daily teaching tools and visual-oriented contents in the classroom. It is seen that materials that concretize concepts, number cubes, color schemes, balance and sensory materials, disassemble and assemble letter patterns, geometry cards, vocational cards, tools that appeal to more than one sense are used by classroom teachers in this process.

Teachers' views on the teaching materials used by teachers for the education of students with special needs are presented below.

T8: "I try to use useful materials that I find as a result of my research, mostly visual content."

T19: "I mostly use visuals that are appropriate for the level and usually color prints."

T15: "I use materials rich in visual content such as number cubes, disassemble and assemble letter patterns because I use them mostly in literacy and basic education."

T27: "I think I have partially. Body combination cards, occupation cards, geometric shapes cards, number cards..."

The opinions of classroom teachers on the effectiveness of in-service trainings are presented in Table 7.

Table 7. *Teachers' in-service training suggestions*

Category	Code	Teachers	Frequency (f)
In-service training recommendations	Trainings should be hands-on and with active participation	T2, T4, T8, T10, T16, T18, T19, T23, T26, T27	10
	Trainings should be provided by experts in the field	T6, T7, T11, T14, T24, T25, T27	7
	Duration and frequency of trainings should be increased	T5, T25	2
	Content should be deepened and divided into areas	T3, T22	2
	All stakeholders should be involved in training	TR1, TR2	2
	Trainings should be organized in different provinces	T20	1
	Trainings should be organized according to student needs	T22,	1
	Should be compulsory for all teachers	T1	1
	Training outputs should be distributed as printed material	T12	1
	Total		27

When Table 7 is examined, it is seen that the participant classroom teachers, in their thoughts about what in-service trainings to be given to teachers about the education of students with special needs should include, first of all, it is seen that the trainings should be applied and active participation trainings. In addition, it is also seen as important by the participants that trainings should be given by experts in their field. Increasing the duration and frequency of the trainings in terms of duration and frequency, deepening them, including all stakeholders in the trainings, and spreading the trainings throughout the country beyond certain provinces are also emphasized. Improvements that participant classroom teachers would like to see regarding in-service trainings are that the trainings should focus on the needs of students, should be compulsory for all teachers, and that the outcomes of the trainings should be distributed as printed materials to all teachers and stakeholders. Teachers' opinions on the improvement of in-service trainings on the education of students with special needs are presented below.

T4: "Apart from the lecture method, I think that learning by doing and experiencing, in which the participants actively take part in the training, will be more effective."

T19: "I am in favor of face-to-face trainings. It will be more efficient to experience the activities to be done by doing and experiencing them."

T22: "In-service training can be organized for teachers who have mainstreaming students in their classrooms. We prepare IEPs but we do not know how to implement them in the classroom."

T25: "Training should be given in the field with students and by experts who are really experienced in this field."

As a result of the answers obtained from the questions given within the scope of the study, when the answers given according to the gender of the classroom teachers were examined, it was seen that there were equal distributions in line with the answers given by the teachers.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, it was aimed to determine the in-service training needs of classroom teachers regarding the teaching of students with special needs.

In the study conducted, classroom teachers stated that they generally did not receive training on the education of students with special needs, and that the teachers who received training did not find the training sufficient. When different studies (Altun & Filiz, 2020; Altun & Uzuner, 2016) were examined, similar results were found regarding the education of students with special needs. In their study, Uzun et al. (2024) stated that classroom teachers lacked knowledge while teaching in special education classes, Kılıç-Yılmaz & Yangın (2020) stated that classroom teachers' self-efficacy in learning disabilities and knowledge levels within the scope of pervasive developmental disorders were insufficient. It is thought that the reason why the trainings given in this field are not considered sufficient by classroom teachers is that the trainings are not given by experts in the field and training is not given in a practical way. In addition, it is seen that classroom teachers should receive more of these trainings during undergraduate education.

Teachers stated that students with special needs had problems such as adaptation problems in education, inadequate classroom environments, families not accepting the situation of their children, and school administrators being indifferent. Similar studies (Himmetoğlu et al., 2022; Uzun et al., 2024) revealed the same problems. This situation can be interpreted as that classroom teachers have the same problems about the education of students with special needs and still have not found solutions to their problems.

In this study, which aims to determine the in-service training needs of classroom teachers regarding the education of students with special needs, some findings were obtained. The topics that classroom teachers felt most in need of training were mainly listed as "Student Identification, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Measurement and Evaluation, Different Methods and Techniques for Teaching, Problematic Behaviors, BEP Preparation Training". Student Identification, Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder were the subjects that classroom teachers felt most in need. In the current study and Ergin, Akseki, and Deniz's (2012) study with classroom teachers, "attention deficit and hyperactivity disorder" and Karasu, Aykut, and Yılmaz's (2014) study on determining the in-service training needs of special education teachers, "teaching methods and techniques, In their study, Saraç and Çolak (2012) found that classroom teachers could not

allocate the necessary time to the determined student group and could not apply teaching methods much, Uzun et al. (2024) showed similar results in terms of having difficulty in establishing classroom rules and not being able to find a solution to a sudden crisis. This information shows that classroom teachers experience a lot of problems while teaching in the field of special education. Studies show that these problems have existed for at least ten years and are still continuing and that there is no solution.

Classroom teachers stated that they frequently used visual materials while teaching and that they did not have sufficient knowledge about materials for the education of students with special needs. Serin and Korkmaz (2014) reached similar results in their study. In different studies (Balo, 2015; Uzun et al., 2024), it was concluded that teachers lacked materials on similar issues. This situation shows that classroom teachers cannot use much material while teaching special education lessons, that is, they cannot appeal to more senses.

In the opinions of teachers on in-service trainings on this subject, they stated that trainings should be carried out as applications, that experts in the field should provide the trainings, and that it would be useful to conduct detailed, comprehensive and frequent trainings. The classroom teachers in the study of Ergin, Akseki and Deniz (2012) also stated that the subjects were abstract and superficial.

As a result of the findings and the literature, it was stated that classroom teachers did not receive sufficient seminars, courses and trainings on the education of individuals with special needs, that they faced many problems, that they needed support especially in attention deficit and student identification, that they lacked materials, and that the in-service trainings provided were not sufficient. In addition to these, classroom teachers stated that they faced many problems due to inadequate classroom environments, parents' inability to accept their children's situation and school administrators' lack of interest. As a result of the results of the research, the following suggestions can be made:

Trainings on the education of students with special needs can be organized with the participation of classroom teachers, parents and school administrators.

Classroom teachers can be given detailed training on student identification. Printed books, brochures and magazines can be distributed after the trainings.

In-service trainings can be given by experts in the field and the content of the trainings can be enriched through practical lectures and demonstrations.

In-service trainings can be organized more frequently.

In-service trainings can be organized within the Provincial Directorates of National Education, making it easier to analyze the special education situation in each province.

Within the scope of future studies, in-service training needs of teachers can be determined for different branches. In future studies, it can be interpreted according to the seniority of teachers as candidate teachers, expert teachers and head teachers.

Conflict Declaration and Ethical Statement

The researchers do not have any conflict of interest with other persons and institutions related to the study.

T.C. BAYBURT UNIVERSITY RECTORATE ETHICS COMMITTEE DECISION

Date of decision: 23.07.2024

Decision number: 203

References

- Acar, S. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim alanında hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi* 11(3), 1498-1515. <https://doi.org/10.24315/tred.858495>
- Altuntaş, E., İlgün, Ş. & Uygun, S. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin özel eğitim dersi ve kaynaştırma yoluyla matematik eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 21- 38. <https://doi.org/10.29065/usakead.1020053>
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Balo, E. D. (2015). İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Tez No: 383514) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Anı Yayıncılık.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Himmetoğlu, B., Shikhkmalova, V., & Bayrak, C. (2022). Problems faced by special education teachers and the role if school principals in solution of these problems. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1597-1618.
- Karasu, N., Aykut, Ç. & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1) 41-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191
- Kılıç Yılmaz, G. & Yangın, S., (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 15(2), 11-33.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Milli eğitim istatistikleri 2010-2011. Milli Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Özel eğitim gören öğrenci sayısı üç kat arttı. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/ozel-egitim-goren-ogrenci-sayisi-uc-kat-artti/haber/13548/tr_573
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Öğretmenlerimizle 2023'e Projesi. Milli Eğitim Bakanlığı, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlerimizle-2023e-projesi/icerik/676>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). Milli eğitim istatistikleri 2019-2020. Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). Hizmet içi Eğitim Planları. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>
- National Center for Education Statistics. (2019). Students with disabilities. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. & Demir, S. B. (Çev. Edt.). Pegem Akademi.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarılarhamamı, H. & Demirkaya, H. (2021). The place and importance of social studies in training of special required students, *International Journal Of Field Education IJOFE*, 2021, 7 (1), 131-155.
- Serin, M. K. & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 155-169.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Rigours which class teachers encounter with preparing individualized education program (IEP) and assessment of views related to inclusive practices. *Erzincan Journal of Education Faculty*, 2(20), 423-443.
- Türk, N. (2011). İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma, (Tez No: 289528) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uzun, S., Arı, S., Yıldız, R. & Turhan, Z. (2024) Özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *OJCES*, 2(3), 30-67. <https://10.5281/zenodo.12523115>.
- Yazıcı, M. S. (2018). Comparing interventions and beliefs about autism and links to interpersonal relatedness in two cities, in Turkey and England (Tez No: 10.24382/726) [Doktora Tezi, University of Plymouth-Plymouth]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yazıcı, M. S. & Cumalı, D. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimine katılmasının etkilerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 555-573. <https://doi.org/10.24315/tred.868170>
- Yazıcı, M. S. & Uzuner, F. G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında katıldıkları eğitimlere yönelik görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 150-187.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yüçetürk, A. (2022). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No: 766224) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Authors' Declaration of Contribution

All chapters were co-written by the authors.

Statement of Support and Acknowledgment

There are no statements of support and thanks.

Lise Öğrencilerinde Beden Algısı, Özgüven ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Beyza KAZAN*

Öz

Bu araştırmanın amacı ergen bireylerde beden algısı, özgüven ve akran ilişkilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada beden algısı, özgüven ve akran ilişkileri arasındaki betimsel ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında lise kademesinde öğrenim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 13 ile 18 yaş aralığında, 252 kız (%56.3) ve 196 erkek (%43.8) olmak üzere toplam 448 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilere "Kişisel Bilgi Formu", "Bedeni Beğenme Ölçeği", "Özgüven Ölçeği" ve "Akran İlişkileri Ölçeği" uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri analizi noktasında; istatistiksel işlemler, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; beden algısı ve özgüven arasında pozitif, akranlarla yakın ilişkiler ve akranlarla olumsuz ilişkiler ile negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu verilerle tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda özgüven ve akran ilişkilerinin beden algısındaki varyansın % 51'ini açıkladığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, özgüvenin beden algısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Akranlarla yakın ilişkiler ve akranlarla olumsuz ilişkilerin ise beden algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, beden algısı, özgüven, akran ilişkileri

Makale Geçmişi

Geliş: 09/10/2024

Düzeltilme: 02/12/2024

Kabul: 16/12/2024

* Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi, 0009-0005-9086-8544, Bayburt, Türkiye, beyzakazaan@gmail.com

Atıf için: Kazan, B. (2024). Lise öğrencilerinde beden algısı, özgüven ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OJCES*, 2(4), 221-242. <https://10.5281/zenodo.14556345>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Projesi kapsamında yapılmıştır. 03-05 Ekim tarihlerinde de Bayburt'ta düzenlenen 2. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Ergenlik; bireylerin kendilerine, bedenlerine, akranlarına odaklandığı kritik bir dönemdir. Lise dönemindeki bireylerin, ergenliğin getirdiği fiziksel ve duygusal değişimleri yoğun olarak yaşadığı bilinmektedir. Ergenler bu değişimlere adapte olmaya çalışırken aynı zamanda başkalarının düşüncelerine, dışardan nasıl algılandıklarına da önem vermektedir. Ergenler özellikle fiziksel değişimlerine karşı hassastırlar (Rosenblum ve Lewis, 1999). Ergenlerin bu dönemleri süresince sıklıkla yaşadığı problemlerden biri de beden algısıdır. Beden algısı; kişinin vücudunun bölümlerine ve bu bölümlerin işleyişine yönelik olumlu ve olumsuz duygularını değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Uskun ve Şabaplı, 2013). Ergenlik döneminde benmerkezcilik, herkesin dikkatini üzerine çektiği gibi bir düşünme biçimi olarak ortaya çıkabilir ve ergen, çevresindekilerin sürekli olarak kendisini gözlediğini zannedebilmektedir (Aşkun ve Çetin, 2017). Bu bağlamda ergenlik döneminde hayali seyirci kavramının etkisi bulunmaktadır. Ergenin kendisinin izlendiğine ve değerlendirildiğine olan inancı, bedeni konusunda daha duyarlı olmasına etki edebilmektedir. Özellikle ergen, kendisini bir şekilde eleştirdiğinde, izleyicisinin de kendisini benzer bir şekilde eleştirdiğini düşünmektedir (Aşkun ve Çetin, 2017). Ergenler, kendi bedenleri ile diğerlerinin bedenlerini kıyaslayarak, görünüşlerine daha çok önem vermeye başlamaktadır (Öz, 2010). Ergenlik çağındaki bireylerin dış görünüşleri ile daha fazla ilgilenme eğiliminde olduğu ve olumsuz beden algısının içe kapanma, tükenmişlik, depresyon, sosyal yaşamdan uzaklaşma ve olumsuz akran ilişkileri gibi sorunlara yol açtığı belirtilmektedir (Taşdan, 2020). Bedensel gelişimde meydana gelen sorunlar, ergenlerin sosyal ve psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilme potansiyeline sahiptir (Aral vd., 2001). Bu ergenliğin yoğun fiziksel değişim ve düzenleme dönemi olmasından kaynaklanmaktadır (Güney, 2018). Bu bağlamda beden algısının, bireylerin ergenlik dönemini daha sağlıklı ve dengeli geçirmelerine karşı tehdit oluşturabilecek bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Bu dönemde, bedensel değişimlerin etkisiyle ergenin özgüven duygusu da şekillenmekte ve bu durum, bireyin sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyebilmektedir.

Bedenlerinde meydana gelen değişikliklerin neden olduğu problemlerden biri de özgüven sorunudur. Günümüzde özellikle ergenlik döneminde özgüvenle ilgili sorunların olduğu ve özgüven gelişiminin ergenin sağlıklı bir kimlik oluşturmada önemli rol oynadığı bilinmektedir (Taşdan, 2020). Özgüven kişinin kendini değerlendirmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan öznel bir olgudur. Şartlara, gelişmelere ve koşullara göre değişken olan özgüven olumlu ya da olumsuz olabilmektedir (Soner, 1995). Dinamik bir yapıya sahip olan özgüven kişinin davranışlarını etkilemektedir (Taşdan, 2020). Bireyin yüksek veya düşük özgüvene sahip oluşu yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bilgin, 2011). Bu dönemde ergen bireyin özgüven kazanması, bedeni ile barışması ve sosyal ilişkilerinin düzenlenmesi önemlidir. Bu süreçte, özgüvenin gelişmesi ve sosyal becerilerin kazanılması, ergenin akranlarıyla sağlıklı ve güçlü ilişkiler kurabilmesinin temelini oluşturabilmektedir.

Kişinin başkalarıyla karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için birtakım beceriler gereklidir. Sosyal beceriler olarak tanımlanan bu beceriler sayesinde insanlar birbirleriyle etkileşim kurarlar (Uzamaz, 2000). Ergenlik dönemi, çocukluktan farklı olarak, günlük sorunların çözülmesi, bireysel ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesi gereken ve sosyal ilişkilerin ilerlemesinin beklenildiği gelişimsel bir aşamadır. Ergenlik döneminin gelişim görevlerinden biri akranlarla yakın ilişkiler kurabilmektedir. Farklı yaş ve cinsiyetten arkadaşlıklar kurmak, sosyal faaliyetlere katılmak ve kendini bulunduğu arkadaş grubuna ait hissetmek, ergenlerin sosyal gelişimleri açısından son derece önemlidir (Uzamaz,

2000). Ergenlik döneminde bireyler ev ve aile ortamı dışında vakitlerinin çoğunu okulda ya da akran grupları içerisinde geçirebilmektedir. Bu dönemde ergenin temel ilişkileri arkadaşlarıyla olmaktadır (Uzamaz, 2000). Arkadaşlık ilişkileri kurmada zorluk, karşı cinsle ilişkiler konusunda çekingenlik, duyguları gösterememe gibi problemler ergenlik döneminde yoğun olarak yaşanabilmektedir (Uzamaz, 2000). Birçok ergen, kendi dışındaki ergenlerle ilişki kurmakta zorluk çekmekte ve sosyal becerilere gereksinim duymaktadır (Christof vd., 1985). Ergenlerin akranları ile olan ilişkileri, ergenin yaşamı, sosyal hayatı, düşünceleri ve duyguları üzerinde kritik bir öneme sahiptir. Bu ilişkiler, ergenin kişisel ve ruhsal gelişimine olumlu etkiler sağlayabileceği gibi olumsuz etkiler de yaratabilmektedir (Süslü, 2016).

Bu bağlamda incelendiğinde beden algısı ergenlerin özgüvenlerine karşı bir tehdit niteliğinde olabilmektedir. Bunun sonucunda ergenin sosyal anksiyete ve arkadaşlık kurma becerilerinde zorluk yaşaması olağan bir durumdur. Bireylerin kendi beden imajlarına ilişkin olumlu ya da olumsuz düşüncelere sahip olmaları, iş, eğitim, arkadaşlık ve aile yaşamları, yeme davranışları, cinsel davranışlar, karşı cinsle olan ilişkileri gibi pek çok sosyalleşme alanı üzerinde belirleyici bir etki oluşturmaktadır (Ülkü, 2017). Beden algısı kavramı son dönemde yoğun ilgi çekmesine rağmen yapılan çalışmalarda genelde beden algısının; obezite, depresyon, benlik saygısı boyutları incelenmiş, arkadaşlık kurma becerisine etkisinin üzerinde çok durulmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde beden algısı, özgüven ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Beden algısının, özgüven ve akran ilişkileri ile etkileşimlerini bütünsel bir şekilde inceleyerek, sosyal ve psikolojik gelişimlerini etkileyen bu faktörlerin nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu anlamaya yönelik önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışma ile, kişinin kendi hakkında geliştirdiği beden algısının, özgüveni ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin; alanyazına, araştırmacılara katkı sağlaması ön görülmektedir. Ayrıca lise dönemindeki bireylerin psikososyal gelişimleri hakkında bir anlayış ortaya koyabilir. Bu doğrultuda, lise öğrencilerinin beden algısı, özgüven ve akran ilişkilerinin incelenmesi, ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde geçirilmesine ve bireylerin daha sağlıklı ve dengeli psikolojik yaşam sürmelerine yardımcı olabilecek stratejilerin gelişmesine katkı sağlayabilir. Özellikle beden algısının akran ilişkileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ve bireylerin özgüven düzeylerini nasıl etkilediğini araştırarak, eğitimciler, araştırmacılara ve psikolojik danışmanlara gençlerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek yeni stratejiler geliştirme konusunda yol gösterebilir.

Bu bağlamda, lise öğrencilerinde beden algısı ile özgüven ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar ele alınmıştır:

1. Lise öğrencilerinde beden algısı ile özgüven ve akran ilişkileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinde özgüven ve akran ilişkileri beden algısını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ergen bireylerde beden algısı, akran ilişkileri ve özgüven arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu projede, nicel araştırma yöntemlerinden değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ilişki tarama modelinin tercih edilmesinin temel amacı; değişkenler arasındaki var olan ilişki derecelerini, aynı anda değişkenlerin birbirlerini etkileme durumlarını ve değişimlerini incelemektir. İki ya da daha fazla miktardaki

değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleme amacıyla kullanılan model ilişkiisel tarama modelidir (Karasar, 2013). İlişkiisel tarama modeli, güçlü bir varsayımı, ortaya konulacak gerçek ya da ifadelerin doğruluğunu kanıtlama fırsatı tanımaktadır (Bekman, 2022).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Bayburt ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 13 ile 18 yaş aralığında (M= 15.77, SD= 1.33), 252 kız (%56.3) ve 196 erkek (%43.8) olmak üzere toplam 448 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Formu', 'Bedeni Beğenme Ölçeği', 'Özgüven Ölçeği', 'Akran İlişkileri Ölçeği' kullanılmış ve çalışma grubunda yer alan katılımcılara uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel gelişim formunda yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesi gibi bilgilere yönelik sorular yer almaktadır.

Bedeni Beğenme Ölçeği

Ölçek, Tylka ve Wood-Barcalow tarafından (2015) geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Akın, Anıl, Eker, Özçelik tarafından 2015 yılında yapılmıştır. 10 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert (1 asla-5 her zaman) türü bir ölçme aracıdır. Katılımcılardan sorulara yanıt verirken açıklamaya göre maddelere katılma oranlarını cevaplamaları beklenmektedir. Yanıtlarına göre ölçekteki maddelerin puanları toplanarak katılımcının toplam bedenini beğenme puanına ulaşılmaktadır. Bu ölçekte ters kodlanan bir madde bulunmamaktadır ve ölçeğin ranjı 10 ve 50 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar katılımcının bedeni beğenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Türkçe 'ye uyarlanan formun geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Karakurt, 2019). Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları. 31 ile. 76 arasında sıralanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelin iyi bir uyum sağladığı tespit edilmiştir ($\chi^2= 72.46$, $sd= 33$, $RMSEA=.077$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.95$, $GFI=.93$, $SRMR=.045$). Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda Beden Beğenme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilmesi ortaya konulmuştur (Akın, 2015).

Özgüven Ölçeği

Akın tarafından 2007 yılında geliştirilmiştir. 5'li Likert (1 hiçbir zaman-5 her zaman) tipi olan bu ölçek, 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak yüksek puanlar, katılımcının yüksek özgüven düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Toplam puan madde sayısına bölünerek sonuç elde edilmektedir. Ölçeğin geçerlik ve uyum analizleri için yapılan çalışmada Cooper Smith Benlik Saygısı envanterinden geliştirilen özgüven ölçeği arasındaki korelasyon kat sayısına bakılmış ve .87 olduğu görülmüştür (Akın, 2007). Bu, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan iç özgüven için güvenilirlik (iç tutarlılık) katsayısı .83, dış özgüven boyutu için ise .85 ve geneli için de .83 olarak hesaplanmıştır. 33 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %43,6 olarak belirlenmiştir. Tüm maddeleri olumlu olan bu ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yüksek puanlar, yüksek özgüven düzeyini göstermektedir (Köseoğlu, 2020). Öz Güven Ölçeği hem

geçerlik hem de güvenilirlik açısından güçlü verilere sahiptir ve özgüvenin ölçülmesinde güvenilir bir araç olarak kabul edilmektedir.

Akran İlişkileri Ölçeği

Kaner tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin tasarlanma amacı ergenlerin akran ilişkilerini belirlemektir. Ölçek, 18 maddeden ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler: Sadakat, Güven ve Özdeşim Kurma, Bağlılık, Kendini Açma şeklindedir. Dört boyut tarafından açıklanan toplam varyans %54,3'tür. Ölçekten elde edilen toplam puanlara dayanan alt ve üst grupların (%27) her bir maddeden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir (Zorbaz ve Dost, 2014). Kaner, Akran İlişkileri Ölçeği için .86'lık iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı bulmuştur. Superman Brown testi için .73'lük yarılama güvenilirlik kat sayısını, test-tekrar test için ise .93'lük güvenilirlik katsayısı bildirmiştir (Kaner, 2000). Akran İlişkileri Ölçeği, yüksek yapı geçerliği ve güvenilirlik sonuçlarıyla güvenilir bir araç olarak kabul edilmektedir. Hem Cronbach Alpha değeri hem de test-tekrar test güvenilirliği, bu ölçeğin akran ilişkileri üzerine doğru ve tutarlı veriler sağladığını doğrulamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılımda gönüllük esas alınmıştır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü kaybını azaltarak araştırmacının ulaşabildiği kişilerden veri toplamasını içerir (Büyükoztürk vd., 2018). Araştırma hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra gönüllü bireylere veri toplama araçları uygulanmıştır.

Veri Analizi

Dağılımın parametrik testler için uygun olup olmadığını belirlemede çarpıklık, basıklık, ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte ele alınan betimsel yöntemlere (Abbott, 2011) başvurulmuştur. Değişkenlerin çarpıklık değerleri .12 ile -1.37 aralığında, basıklık değerlerinin ise .03 ile .98 arasında bulunması ve bu değerlerin -1.5 ilâ +1.5 arasında yer alması, verilerin normallik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğu anlamını taşımaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik varsayımlarının ardından veri seti çoklu bağlantı problemi konusunda gözden geçirilmiş ve regresyon analizi sayıtlarının incelenmesi yapılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Tolerance değerlerinin .39 ile .78 arasında yer aldığı ve .10'dan büyük olduğu tespit edilmiştir. VIF değerlerinin ise 1.23 ile 4.33 arasında yer aldığı ve 10'dan düşük olduğu bulunmuştur. Daha sonra Durbin- Watson değerlerinin de beden algısı, özgüven ve akran ilişkileri için 1.78 olarak elde edildiği ve kriter aralık olan 1-3 arasında olduğu bulunmuş, böylece veri setinin bu yönden de regresyon analizine uygun nitelikte olduğu görülmüştür (Seçer, 2013).

İstatistiksel işlemler, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Beden Algısı, Özgüven ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkiler

Değişken	\bar{x}	Ss	1	2	3	4
1. BA	37.12	8.95	–			
2. Ö	122.46	22.32	.71**	–		
3. AYİ	44.92	13.08	-.19**	-.27**	–	
4. AOİ	21.34	8.38	-.12*	-.09	.05	–

* $p < .05$, ** $p < .01$

Kısaltmalar: BA; Beden Algısı, Ö; Özgüven, AYİ; Akranlarla Yakın İlişkiler, AOİ; Akranlarla Olumsuz İlişkiler.

Tablo 1 incelendiğinde, beden algısı ile özgüven ($r = .71$, $p < .01$) arasında pozitif; akranlarla yakın ilişkiler ($r = -.19$, $p < .01$) ve akranlarla olumsuz ilişkiler ($r = -.12$, $p < .05$) ile negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Beden Algısı, Özgüven ve Akran İlişkilerine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	3,86	2.42		1.59	.00
Ö	.28	.01	.70	20.32	.00**
AYİ	-.00	.02	-.01	-.25	.80
AOİ	-.06	.03	-.06	-1.67	.09

$R = .71$, $R^2 = .51$, $F = 154,57$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, özgüven ve akran ilişkilerinin beden algısındaki varyansın % 51'ini açıkladığı görülmektedir ($R = .71$, $R^2 = .51$, $F = 154.57$, $p < .01$). Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp β ile t değerleri incelendiğinde, özgüvenin ($\beta = .70$, $t = 20.32$, $p < .01$) beden algısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Akranlarla yakın ilişkiler ($\beta = -.01$, $t = -.25$, $p > .05$) ve akranlarla olumsuz ilişkilerin ($\beta = -.06$, $t = -1.67$, $p > .05$) ise beden algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, ergen bireylerde özgüven ve akran ilişkilerinin beden algısı ile ilişkisini incelemektir. Araştırma sonuçlarında, beden algısı ve özgüven arasında pozitif; akranlarla yakın ilişkiler ve akranlarla olumsuz ilişkiler ile negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu verilerle tespit edilmiştir. Beden algısı ve özgüven arasında pozitif anlamlı ilişkinin bulunması, ergenlerde bedeni beğenmenin özgüven için olumlu bir etken olabileceğini göstermektedir. Bulgulara göre özgüven, beden algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Yani bedenini olumlu bir şekilde algılayan bireylerin, daha yüksek özgüven seviyelerine sahip olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında özgüven ve beden algısı ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde bireylerin beden algıları ile özgüven düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu

görülmektedir. Bilgin (2011)'e göre fiziksel olarak bedenini beğenen ve iyi bir bedene sahip olduğunu düşünen ergenlerin, olumlu bir beden algısına sahip olmaları ve kendilerini mutlu hissetmeleri daha olasıdır. Bu sebeple özgüvenlerinin de daha yüksek olacağı ifade edilmektedir. Göksan (2007) da yaptığı çalışmada, ergenlerin özgüvenlerinin gelişmesinde beden algısının önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda alanyazındaki bu bilgiler, güncel araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarında akran ilişkileri boyutunda ise, beden algısı ve akranlarla yakın ilişkiler ve akranlarla olumsuz ilişkilerde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre, bedenini beğenen ergenlerin akranları ile ilişki kurmakta zorlandığı; bedenini beğenmeyen ergenlerin ise akranları ile ilişki kurabildiği görülmüştür. Bu bulgular, beden algısının ergenlerin akran ilişkilerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Akran ilişkileri boyutundaki bulgularda, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ancak alanyazında bu konuda farklı bulgulara da rastlanmıştır. Rumsey ve Harcourt (2004) tarafından yapılan incelemede, bedenini beğenmeyen ve çeşitli fiziksel engelleri (vücutlarında doğuştan veya doğum sonrasında ortaya çıkan deformasyonlar, hastalıklar vb.) olan kişilerin sosyal ilişki kurmada problem yaşadığı belirtilmiştir. Bireylerin insanlarla tanışmada zorlandığı ve uzun süreli ilişkiler geliştirmede kendilerini geri çektiği ifade edilmektedir. Uslu (2019)'nun yaptığı çalışmada, bedeninden memnun olan kişilerin benlik saygılarında yükselme olduğu ve başkalarıyla iletişim kurmada da daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Bu bilgiler ile güncel araştırma bulgularının farklılık gösterdiği söylenebilir.

Alanyazındaki bulguların aksine, akran ilişkileri ve beden algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, akran ilişkileri ve beden algısı arasındaki ilişkinin farklı bir bakış açısıyla incelenmesine olanak sağlamıştır. Akran ilişkileri boyutunda, negatif yönde anlamlı bir sonuç elde edilmesinin pek çok farklı sebebi olabileceğini düşündürmektedir.

Ergenlik dönemine özgü özelliklerin getirdiği zorlukların yanında, ergenler sosyal olarak da farklı ihtiyaçlar duyabilmektedir. Ergen bireyler için; bir grubun parçası olma, beğenilme, beğenme, kabul görme önemli görülmektedir (Kocaman ve Kazan, 2021). Araştırma bulgularındaki farklılık, bedenini beğenmeyen ergenlerin akran ilişkileri kurabilmesinde; onaylanma, bir gruba ait olma ve akran desteği ihtiyaçlarının etkisi olduğunu düşündürmektedir. Olumsuz beden algısına sahip olan birey, kendi içerisinde duygusal ve ruhsal açıdan bazı durumlar yaşayabilmektedir. Ve bu durum, psikososyal olarak etkilenmesine neden olabilmektedir. Bu durumda birey bedenine yönelik olumsuz duygularını dışarı yansıtmak yerine, bir gruba ait olma ve onaylanma isteğiyle akran ilişkileri kurarak kendine bir yer edinmeye çalışabilmektedir. Bu süreçte, bedenini beğenmemenin getirdiği duygusal problemleri göz ardı edebilmektedir. Aynı zamanda, bireyin yaşadığı duyguları değiştirerek dışa aktarabileceğini de düşündürmektedir.

Bedenini beğenen ergenlerin ise; yüksek özgüven, kendini beğeniyor olma, olumlu benlik algısı, ben merkezilik, döneme özgü özellikler ve hayali seyirci kavramının etkisiyle akran ilişkileri kurma ihtiyacı duymuyor olabileceğini düşündürmektedir. Bu noktada, bireyin kişisel süreçlerinde problemi daha çok yaşasa da dışa aktarma ve akran ilişkileri noktasında devreye giren farklı değişkenlerin etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Bu faktörler akran ilişkilerini azaltan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Harter (1999) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin kendilerini sürekli izleyen bir hayali seyirci kavramıyla tanımladıkları durumlarda, sosyal ilişkilerde daha çekingen davranabileceklerini öne sürülmektedir. Ayrıca bedenini beğenen ergenlerin daha az sosyal ilişki kurma eğilimi gösterebileceği

ifade edilmektedir. Sowislo ve Orth (2013)'ün çalışmasında, olumlu benlik algısına sahip bireylerin, başkalarından gelen onaydan daha az etkilendikleri ve daha bağımsız sosyal ilişkiler kurma eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. Bu durum, bedenine olumlu bakan ergenlerin akran ilişkilerinde daha az sosyal bağıllık geliştirebileceğini göstermektedir.

Öneriler

Yapılan araştırmanın bulguları ve alanyazın göz önüne alındığında lise dönemindeki ergenlerin beden algıları ile özgüvenleri ve akran ilişkileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okullarda ergen bireyler ve velileri için beden algısı, özgüven ve akran ilişkilerine yönelik seminerler düzenlenebilir. Bireylerin farkındalıklarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ergenlik bireylerin kendilerine, bedenlerine, akranlarına odaklandığı kritik dönemdir. Bu dönemde beden algısı, özgüveni ve akran ilişkileri ile ilgili sorun yaşayan bir ergenin olumsuz etkilenebileceği ve psikolojik problemlerle eşlik etmesi öngörülebilmektedir. Bu bağlamda bireylerin bedenlerine yönelik farkındalık geliştirmeleri amacıyla çalışmalar yapılabilir. Ergen bireylerle çalışan ruh sağlığı profesyonellerinin bu bulguları dikkate alarak tedavi planı hazırlaması önerilebilir. Özgüven, akran ilişkileri ve beden algısı konularında ihtiyaç grupları belirlenerek grupla psikolojik danışma yapılabilir. Yine ihtiyaç duyan bireylere yönelik akran grupları oluşturulabilir. Ergenlik döneminde beden algısına dikkat çekecek daha fazla araştırma yapılması önerilebilir. Günümüzde teknoloji kullanımının artışı ile birlikte, medyanın da beden algısına etki ettiği bilinmektedir. Bu nedenle ergenlere ve velilere medyadan etkilenme noktasında da bilgilendirmeler yapılabilir. Gelecek araştırmalarda, özellikle bedeni beğenme ve akran ilişkileri arasındaki bağlamın daha kapsamlı ve derinlemesine incelenmesi yapılabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, ilişkisel tarama yönteminde olan nicel bir çalışmadır. Ayrıca araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler kesitsel yöntem kullanılarak incelendiğinden elde edilen sonuçlar nedenselliğe dair fikirler verse de değişkenler arasında kesin bir neden-sonuç ilişkisi şeklinde yorumlanamamaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların kavramlarla ilgili görüşlerini ve bakış açılarını öğrenebilmek için nitel, kavramlar ile bulguların zamanla değişim ve gelişimini görebilmek için boyamsal, kavramların birbirine etkisini ele alabilmek için deneysel araştırmaların yapılması öneriler arasında yer almaktadır. Bu araştırma, Bayburt ilinde yer alan devlet okullarında öğrenimini sürdüren lise öğrencilerinin katılımıyla yapılmıştır. Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için farklı yaş grubundaki çocuk ve ergen bireylere yönelik, özel ve devlet okullarından ve farklı illerden daha büyük örneklemeleri içererek kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında, katılımcı öğrencilerin sadece Bayburt ilinde öğrenim gören öğrencilerden oluşması yer almaktadır. Bu durum, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Araştırmanın ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmesi, ölçümlerin katılımcıların kendi durumlarına yönelik öz-bildirime dayanması ve araştırmaya katılan bireylerin yanıtlarının doğru ve yansız bulunduğunun varsayılması, verilerin çevrimiçi yollarla toplanması, kullanılan ölçme araçlarının madde sayısının fazla olması bu araştırmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilebilmektedir. Bunun yanında, kullanılan ölçme aracının yapı itibari ile olumsuz olması ve akran ilişkileri noktasında olumsuz unsurlar ölçmesi sınırlılıklar arasında bulunmaktadır. Benzer araştırmaların farklı yöntemlerle ve daha geniş katılımcı gruplarıyla yapılması, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırabilir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu çalışma Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 11.10.2023 tarih ve E-79126184-050.05.04-161094 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Kaynaklar

- Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-8.
- Anlı, G., Akın, A., Eker, H. ve Özçelik, B. (2015). Bedeni beğenme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36(2), 505- 511.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., ve Çimen, S. (2001). Çocuk gelişimi. *İstanbul: Ya-Pa Yayınları*, 56.
- Aşkun, D. ve Çetin, F. (2017). Benmerkezcilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(5), 485.
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: ilişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258.
- Bilgin, O. (2011). *Ergenlerde özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, *Sakarya Üniversitesi*. 328023
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christoff, K.A., Scott, W.O, Kelly, M.L, Schlundt, D., Baer, G, & Kelly, J.A (1985). Social skills and social problem solving training for shy young adolescence. *Association Advancement of Behavior Therapy*, 16, 468-477.
- Çiftçi, H. (2018). Akran ilişkileri düzeylerinin karşılaştırılması: Lise öğrencileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1516-1535.
- Gökçe, G. (2017). *Lise öğrencilerinde benlik saygısı ve beden algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü*. 466086.
- Göksan, B. (2007). Ergenlerde beden imajı ve beden dismorfik bozukluğu. *Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi*. İstanbul: *Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği*.
- Güler, Ş. (2021). Öz'ün söz üzerine etkileri: kendilik tutarlılığı, beden imajı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin iletişim öğrencileri özelinde incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 1-29.
- Güney, C. (2018). *15-18 yaş arası ergenlerde beden imgesi ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracı etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, *Işık Üniversitesi*. 508947.

- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 677-703.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 33(1), 1-13.
- Karakurt, R. B. (2019). *Ergenlerin benlik saygıları ile beden imajlarının sosyal medya kullanımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). 555496.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma modelleri* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kocaman, G. ve Kazan, H. (2021). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2638-2664.
- Köseoğlu, C. (2020). *Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öz güven düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). *Marmara Üniversitesi, İstanbul*. 633890.
- Öz, F. (2010). *Sağlık alanında temel kavramlar*. (2.Baskı). Ankara: Mattek Yayıncılık.
- Pekşen Süslü D. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* (Doktora tezi). *Maltepe Üniversitesi, İstanbul*. 447647.
- Rosenblum, GD. ve Lewis, M. (1999). Ergenlik döneminde beden imajı, fiziksel çekicilik ve vücut kitlesi arasındaki ilişkiler. *Çocuk gelişimi*, 70(1), 50-64.
- Rumsey, N. ve Harcourt, D. (2004). Body image and disfigurement: issues and interventions. *Body image*, 1(1), 83-97.
- Soner, O. (1995). *Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*. 42262.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 139(1), 213.
- Uskun, E. ve Şabaplı, A. (2013). The relationship between body image and eating attitudes of secondary school students. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(5), 519-528.
- Uslu, D. (2019). *Bedeni beğenme-sosyal yetkinlik arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*). 583763.
- Uzamaz, U. F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 1-10.
- Ülkü, H. (2017). *Gençlerde sosyal görünüş kaygısı ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*. 460724.
- Taşdan, T. (2020). *Ergenlerde özgüven düzeyi beden algısı ve yalnızlık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa*. 721367.

Zorbaz, O. ve Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 298-310.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir. Sağladığı destekten dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Investigation of the Relationship Between Body Perception, Self-Confidence and Peer Relationships in High School Students

Beyza KAZAN*

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between body perception, self-confidence and peer relationships in adolescents. In the study, the descriptive relationships between body perception, self-confidence and peer relationships were examined. The study group of the research consists of 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying at high school level in secondary education institutions in Bayburt city center. The study group consisted of a total of 448 high school students, 252 girls (56.3%) and 196 boys (43.8%) between the ages of 13 and 18. The data were collected by applying "Personal Information Form", "Body Liking Scale", "Self-Confidence Scale" and "Peer Relationship Scale" to the students in the study group. At the point of data analysis; statistical procedures were performed with Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis. As a result of the analysis, it was determined that there was a positive and significant relationship between body perception and self-confidence, and a negative and significant relationship between close relationships with peers and negative relationships with peers. Regression analysis revealed that self-confidence and peer relationships explained 51% of the variance in body image. When the findings obtained from the study were analyzed, it was found that self-confidence was a significant predictor of body perception. Close relationships with peers and negative relationships with peers were not significant predictors of body image. The findings were discussed in the context of the related literature.

Keywords: Adolescence, body perception, self-confidence, peer relations

Article History

Received: 09/10/2024

Correction: 02/12/2024

Accept: 16/12/2024

* Psychological Counsellor, Bayburt University, 0009-0005-9086-8544, Bayburt, Turkey, beyzakazaan@gmail.com

For citation: Kazan, B. (2024). Investigation of the relationship between body perception, self-confidence and peer relationships in high school students. *OJCES*, 2(4), 221-242. [https:// 10.5281/zenodo.14556345](https://10.5281/zenodo.14556345)

Article supplement information: This study was conducted within the scope of TUBITAK 2209-A Project.

Presented as an oral presentation at the 2nd International Dede Korkut Education Research Congress held in Bayburt on 03-05 October.

Introduction

Adolescence is a critical period when individuals focus on themselves, their bodies and their peers. It is known that individuals in high school experience the physical and emotional changes of adolescence intensely. While trying to adapt to these changes, adolescents also care about the opinions of others and how they are perceived from the outside. Adolescents are particularly sensitive to physical changes (Rosenblum & Lewis, 1999). One of the problems that adolescents often experience during this period is body perception. Body perception is defined as the evaluation of one's positive and negative feelings towards the parts of the body and the functioning of these parts (Uskun & Şabaplı, 2013). During adolescence, self-centredness can emerge as a way of thinking that everyone is paying attention to him/her, and the adolescent may think that those around him/her are constantly observing him/her (Aşkun ve Çetin, 2017). In this context, the concept of imaginary audience has an effect in adolescence. The adolescent's belief that he/she is being watched and evaluated may affect him/her to be more sensitive about his/her body. In particular, when the adolescent criticises himself in some way, he thinks that his audience criticises him in a similar way (Aşkun & Çetin, 2017). Adolescents start to pay more attention to their appearance by comparing their own bodies with the bodies of others (Öz, 2010). It is stated that adolescents tend to be more interested in their appearance and negative body perception leads to problems such as introversion, burnout, depression, withdrawal from social life and negative peer relations. (Taşdan, 2020). Problems in physical development have the potential to negatively affect the social and psychological development of adolescents (Aral et al. 2001). This is due to the fact that adolescence is a period of intense physical change and organisation (Güney, 2018). In this context, it can be said that body perception is a risk factor that may pose a threat to individuals' healthy and balanced adolescence. In this period, the adolescent's sense of self-confidence is also shaped with the effect of physical changes and this situation can affect the social and psychological development of the individual.

One of the problems caused by changes in their bodies is self-confidence. Today, it is known that there are problems related to self-confidence especially in adolescence and self-confidence development plays an important role in the formation of a healthy identity of the adolescent (Taşdan, 2020). Self-confidence is a subjective phenomenon that emerges as a result of self-evaluation. Self-confidence, which is variable according to conditions, developments and circumstances, can be positive or negative (Soner, 1995). Self-confidence, which has a dynamic structure, affects the behaviours of the person (Taşdan, 2020). Whether an individual has high or low self-confidence can affect his/her life positively or negatively (Bilgin, 2011). In this period, it is important for the adolescent to gain self-confidence, to make peace with his/her body and to regulate social relations. In this process, the development of self-confidence and the acquisition of social skills can form the basis for the adolescent to establish healthy and strong relationships with peers.

A number of skills are necessary for establishing mutual and healthy relationships with others. Thanks to these skills defined as social skills, people interact with each other (Uzamaz, 2000). Adolescence, unlike childhood, is a developmental stage in which daily problems need to be solved, individual tasks and responsibilities need to be fulfilled and social relationships are expected to progress. One of the developmental tasks of adolescence is to establish close relationships with peers. Making friends of different age and gender, participating in social activities and feeling belonging to the group of friends are extremely important for the social development of adolescents (Uzamaz, 2000). During adolescence, individuals can spend most of their time at school or in peer groups outside the home and family

environment. In this period, the main relationships of adolescents are with their friends (Uzamaz, 2000). Problems such as difficulty in establishing friendship relationships, timidity in relations with the opposite sex, inability to show emotions can be experienced intensely during adolescence (Uzamaz, 2000). Many adolescents have difficulty in establishing relationships with other adolescents and need social skills (Christof et al., 1985). Adolescents' relationships with their peers have a critical importance on their life, social life, thoughts and feelings. These relationships can have positive effects on the personal and psychological development of the adolescent as well as negative effects (Süslü, 2016).

When analysed in this context, body perception can be a threat to adolescents' self-confidence. As a result, it is usual for adolescents to experience social anxiety and difficulties in friendship skills. The fact that individuals have positive or negative thoughts about their body image has a determining effect on many socialisation areas such as work, education, friendship and family life, eating behaviours, sexual behaviours, and relationships with the opposite sex (Ülkü, 2017). Although the concept of body perception has attracted a lot of attention recently, it has been observed that the effect of body perception on obesity, depression, self-esteem dimensions have been examined and the effect of body perception on the ability to establish friendship has not been emphasised much.

In this study, it is aimed to examine the relationship between body perception, self-confidence and peer relationships in high school students. By examining the interactions of body perception with self-confidence and peer relations in a holistic way, it aims to make an important contribution to understanding how these factors affect social and psychological development. With this study, it is foreseen that examining the relationship between the body perception developed about oneself, self-confidence and peer relationships will contribute to the literature and researchers. It can also provide an understanding of the psychosocial development of individuals in high school. In this direction, examining high school students' body perception, self-confidence and peer relationships may contribute to the development of strategies that can help individuals to spend adolescence in a healthy way and to lead a healthier and more balanced psychological life. In particular, by investigating how body perception affects peer relationships and how it affects individuals' self-confidence levels, it can guide educators, researchers and psychological counsellors in developing new strategies to support the emotional and social development of young people.

In this context, it was aimed to examine the relationship between body perception, self-confidence and peer relationships in high school students. In line with this purpose, the following sub-objectives were addressed:

1. Is there a significant relationship between body perception, self-confidence and peer relations in high school students?
2. Do self-confidence and peer relations significantly predict body perception in high school students?

Method

Research Model

In this project, which aims to examine the relationship between body perception, peer relations and self-confidence in adolescents, the relational screening model, which deals with the relationships between variables from quantitative research methods, was used. The main purpose of choosing the relational survey model within the scope of the research is to examine the degree of relationship between the variables, the influence of the variables on each other at the same time and their changes. The model

used to determine the existence and degree of change between two or more variables is the relational survey model (Karasar, 2013). The relational survey model provides the opportunity to prove a strong assumption, the truth of the facts or statements to be put forward (Bekman, 2022).

Study Group

The sample of the research consists of 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying in secondary education institutions in Bayburt province. The study group consisted of a total of 448 high school students, 252 girls (56.3%) and 196 boys (43.8%), aged between 13 and 18 years ($M= 15.77$, $SD= 1.33$).

Data Collection Tools

'Personal Information Form', 'Body Liking Scale', 'Self-Confidence Scale', 'Peer Relationship Scale' were used as data collection tools and applied to the participants in the study group.

Personal Information Form

In the personal development form developed by the researcher, there are questions about age, gender and grade level.

Body Liking Scale

The scale was developed by Tylka and Wood-Barcalow (2015). It was adapted into Turkish by Akin et al. (2015). Consisting of 10 items, the scale is a 5-point Likert (1-never-5-always) type measurement tool. While responding to the questions, the participants are expected to answer the rate of agreement with the items according to the explanation. According to their answers, the scores of the items in the scale are summed up and the total body liking score of the participant is reached. In this scale, there is no reverse coded item and the scale has a range between 10 and 50. High scores obtained from the scale indicate that the participant's body liking level is high. Validity and reliability analyses of the form adapted to Turkish were conducted (Karakurt, 2019). Item total correlation coefficients of the scale .31 to .76. As a result of confirmatory factor analysis, it was determined that the unidimensional model provided a good fit ($\chi^2= 72.46$, $sd= 33$, $RMSEA=.077$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.95$, $GFI=.93$, $SRMR=.045$). The internal consistency reliability coefficient of the scale was found to be .88. In line with these results, it was revealed that the Body Liking Scale can be used as a valid and reliable tool (Akin, 2015).

Self-confidence Scale

It was developed by Akin in 2007. This scale, which is 5-point Likert (1 never-5 always) type, consists of 33 items. High scores on the scale indicate that the participant has a high level of self-confidence. The result is obtained by dividing the total score by the number of items. In the study conducted for the validity and fit analyses of the scale, the correlation coefficient between the self-confidence scale developed from the Cooper Smith Self-Esteem Inventory was examined and found to be .87 (Akin, 2007). This shows that the scale has high internal consistency. The reliability (internal consistency) coefficient was calculated as .83 for the first sub-dimension of the scale, .85 for the external self-confidence dimension and .83 for the overall scale. The total variance explained by the scale consisting of 33 items was 43.6%. High scores in the overall and sub-dimensions of this scale, all items of which are positive, indicate a high level of self-confidence (Köseoğlu, 2020). The Self-Confidence Scale has strong data in terms of both validity and reliability and is accepted as a reliable tool for measuring self-confidence.

Peer Relationship Scale

It was developed by Kaner (2000). The purpose of designing the scale is to determine the peer relationships of adolescents. The scale consists of 18 items and 4 subscales. These subscales are: Loyalty, Trust and Identification, Commitment, Self-Disclosure. The total variance explained by the four dimensions is 54.3%. Based on the total scores obtained from the scale, significant differences were observed between the scores of the lower and upper groups (27%) on each item (Zorbaz & Dost, 2014). Kaner found an internal consistency reliability coefficient of .86 for the Peer Relationship Scale. Superman reported a split reliability coefficient of .73 for the Brown test and a reliability coefficient of .93 for the test-retest (Kaner, 2000). The Peer Relationship Scale is considered a reliable instrument with high construct validity and reliability results. Both Cronbach's Alpha and test-retest reliability confirm that this scale provides accurate and consistent data on peer relationships.

Data Collection

Participation in the study was based on volunteerism. Convenient sampling method was used in the study and the data were collected by the researcher through an online form. Convenient sampling method involves collecting data from the people the researcher can reach by reducing the loss of time, money and labour (Büyüköztürk et al., 2018). After being informed about the research, data collection tools were applied to volunteer individuals.

Data Analysis

In determining whether the distribution is suitable for parametric tests, descriptive methods (Abbott, 2011), which are considered together with skewness, kurtosis, mean and standard deviation values, were used. The fact that the skewness values of the variables are between .12 and -1.37 and the kurtosis values are between .03 and .98 and these values are between -1.5 and +1.5 means that the data are at an acceptable level in terms of normality (Tabachnick & Fidell, 2013). Following the normality assumptions, the data set was reviewed for multicollinearity problem and the assumptions of regression analysis were examined. In line with the findings obtained, it was determined that the Tolerance values ranged between .39 and .78 and were greater than .10. VIF values were found to be between 1.23 and 4.33 and less than 10. Afterwards, it was found that Durbin-Watson values were obtained as 1.78 for body perception, self-confidence and peer relations and were between 1-3, which is the criterion range, and thus it was seen that the data set was suitable for regression analysis in this respect (Seçer, 2013). Statistical procedures were performed by Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis. Statistical analyses were performed using SPSS 22.00 package programme.

Findings

Table 1. Relationships between Body Perception, Self-Confidence and Peer Relationships

Variable	\bar{x}	Sd	1	2	3	4
1. Body perception	37.12	8.95	–			
2. Self- confidence	122.46	22.32	.71**	–		
3. Close Relationships with peers	44.92	13.08	-.19**	-.27**	–	
4. Negative Relationships with peers	21.34	8.38	-.12*	-.09	.05	–

* $p < .05$, ** $p < .01$

When Table 1 was analysed, it was found that there was a positive and significant relationship between body perception and self-confidence ($r = .71$, $p < .01$), and a negative and significant relationship with close relationships with peers ($r = -.19$, $p < .01$) and negative relationships with peers ($r = -.12$, $p < .05$).

Table 2. Multiple Linear Regression Analysis on Body Perception, Self-Confidence and Peer Relationships

Variable	B	Standard Error	β	t	p
Constant	3,86	2.42		1.59	.00
Self- confidence	.28	.01	.70	20.32	.00**
Close Relationships with peers	-.00	.02	-.01	-.25	.80
Negative Relationships with peers	-.06	.03	-.06	-1.67	.09

$R = .71$, $R^2 = .51$, $F = 154,57$, * $p < .05$, ** $p < .01$

When Table 2 is examined, it is seen that self-confidence and peer relationships explain 51% of the variance in body perception ($R = .71$, $R^2 = .51$, $F = 154.57$, $p < .01$). When the predictor variables were analysed one by one and t values were examined with β , it was found that self-confidence ($\beta = .70$, $t = 20.32$, $p < .01$) was a significant predictor of body perception. Close relationships with peers ($\beta = -.01$, $t = -.25$, $p > .05$) and negative relationships with peers ($\beta = -.06$, $t = -1.67$, $p > .05$) were not significant predictors of body perception.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The main purpose of this study is to examine the relationship between self-confidence and peer relations with body perception in adolescents. In the results of the research, it was determined that there was a positive relationship between body perception and self-confidence, and a negative and significant relationship between close relationships with peers and negative relationships with peers. The finding of a positive significant relationship between body perception and self-confidence indicates that body liking may be a positive factor for self-confidence in adolescents. According to the findings, self-confidence is a significant predictor of body perception. In other words, it was concluded that individuals who perceive their body in a positive way may have higher levels of self-confidence.

There are many studies on self-confidence and body perception in the literature. When these studies are analysed, it is seen that there is a direct relationship between individuals' body perceptions and self-confidence levels. According to Bilgin (2011), adolescents who like their bodies physically and think that they have a good body are more likely to have a positive body perception and feel happy. For this reason, it is stated that their self-confidence will be higher. Göksan (2007) also stated in his study that body perception plays an important role in the development of adolescents' self-confidence. In this direction, this information in the literature supports the current research finding.

In the results of the research, in the peer relations dimension, a significant negative relationship was found in body perception and close relationships with peers and negative relationships with peers. According to the findings, it was observed that adolescents who liked their bodies had difficulty in establishing relationships with their peers, whereas adolescents who did not like their bodies could establish relationships with their peers. These findings suggest that body perception may affect adolescents' peer relationships.

In the peer relations dimension, a negative and significant relationship was found, but different findings were also found in the literature. In the study conducted by Rumsey and Harcourt (2004), it was stated that people who do not like their bodies and have various physical disabilities (congenital or postnatal deformations, diseases, etc.) have problems in establishing social relationships. It is stated that individuals have difficulty in meeting people and withdraw themselves in developing long-term relationships. In the study conducted by Uslu (2019), it is observed that people who are satisfied with their body have an increase in self-esteem and are more successful in communicating with others. It can be said that this information differs from the findings of the current research.

Contrary to the findings in the literature, a significant negative relationship was found between peer relations and body perception. This situation allowed the relationship between peer relations and body perception to be examined from a different perspective. The fact that a significant negative result was obtained in the peer relations dimension suggests that there may be many different reasons.

In addition to the difficulties brought about by the characteristics specific to adolescence, adolescents may also have different social needs. For adolescents, being part of a group, being liked, admired and accepted are considered important (Kocaman & Kazan, 2021). The difference in the research findings suggests that the needs for approval, belonging to a group and peer support have an effect on the ability of adolescents who do not like their bodies to establish peer relationships. Individuals with negative body perception may experience some emotional and psychological situations. And this situation may cause psychosocial effects. In this case, the individual may try to gain a place for himself/herself by establishing peer relationships with the desire to belong to a group and to be approved instead of

reflecting his/her negative feelings towards his/her body. In this process, they may ignore the emotional problems caused by not liking their body. At the same time, it also suggests that the individual can change the emotions he/she experiences and externalise them.

It suggests that adolescents who like their bodies may not feel the need to establish peer relationships due to high self-confidence, self-love, positive self-perception, self-centredness, period-specific characteristics and the effect of the concept of imaginary audience. At this point, although the individual experiences the problem more in personal processes, it suggests that different variables that come into play at the point of externalisation and peer relations may have an effect. These factors appear as factors that reduce peer relations.

In a study conducted by Harter (1999), it is suggested that adolescents may behave more timidly in social relationships when they define themselves with the concept of an imaginary spectator who is constantly watching them. It is also stated that adolescents who like their bodies may tend to establish less social relationships. In the study of Sowislo and Orth (2013), it was stated that individuals with positive self-perception are less affected by the approval from others and tend to establish more independent social relationships. This suggests that adolescents who view their bodies positively may develop less social connectedness in peer relationships.

Recommendations

Considering the findings of the study and the literature, significant relationships were found between high school adolescents' body perceptions, self-confidence and peer relationships. In line with the findings obtained, seminars on body perception, self-confidence and peer relations can be organised for adolescents and their parents in schools. Studies can be carried out for the awareness of individuals. Adolescence is a critical period when individuals focus on themselves, their bodies and their peers. It can be predicted that an adolescent who has problems with body perception, self-confidence and peer relations in this period may be negatively affected and may be accompanied by psychological problems. In this context, studies can be carried out to help individuals develop awareness of their bodies. It may be recommended that mental health professionals working with adolescents should prepare a treatment plan by taking these findings into consideration. Group psychological counselling can be done by determining the need groups on self-confidence, peer relations and body perception. Again, peer groups can be formed for individuals in need. It may be recommended to conduct more research to draw attention to body perception during adolescence. Today, with the increase in the use of technology, it is known that the media also affects body perception. For this reason, adolescents and parents can also be informed about being influenced by the media. In future research, a more comprehensive and in-depth examination of the context between body liking and peer relationships can be conducted.

Limitations

This research is a quantitative study in the relational survey method. In addition, since the relationships between the variables of the study are analysed using the cross-sectional method, although the results obtained give ideas about causality, they cannot be interpreted as a definite cause-effect relationship between the variables. In this context, it is recommended to conduct qualitative research to learn the views and perspectives of the participants about the concepts, longitudinal research to see the change

and development of the concepts and findings over time, and experimental research to examine the effects of concepts on each other. This research was conducted with the participation of high school students who continue their education in public schools in Bayburt province. In order to increase the generalisability of the results, comprehensive studies can be conducted with larger samples of children and adolescents of different age groups, from private and public schools and from different provinces.

The limitations of the study include the fact that the participant students are only students studying in Bayburt province. This situation limits the generalisability of the results obtained. The limitations of this study include the fact that the research was carried out with the relational survey model, the measurements were based on the self-report of the participants about their own situations and the responses of the individuals participating in the research were assumed to be accurate and unbiased, the data were collected online, and the number of items of the measurement tools used was high. In addition, the limitations include the fact that the measurement tool used is negative in terms of structure and measures negative elements in terms of peer relations. Conducting similar studies with different methods and larger participant groups may increase the generalisability of the results obtained.

Conflict Declaration and Ethical Statement

There is no conflict of interest in this study.

This study was carried out in accordance with the approval of Bayburt University Ethics Committee dated 11.10.2023 and numbered E-79126184-050.05.04-161094.

References

- Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-8.
- Anlı, G., Akın, A., Eker, H. ve Özçelik, B. (2015). Bedeni beğenme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36(2), 505- 511.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., ve Çimen, S. (2001). Çocuk gelişimi. *İstanbul: Ya-Pa Yayınları*, 56.
- Aşkun, D. ve Çetin, F. (2017). Benmerkezcilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(5), 485.
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: ilişkiisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258.
- Bilgin, O. (2011). *Ergenlerde özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, *Sakarya Üniversitesi*. 328023
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christoff, K.A., Scott, W.O, Kelly, M.L, Schlundt, D., Baer, G, & Kelly, J.A (1985). Social skills and social problem solving training for shy young adolescence. *Association Advancement of Behavior Therapy*, 16, 468-477.

- Çiftçi, H. (2018). Akran ilişkileri düzeylerinin karşılaştırılması: Lise öğrencileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1516-1535.
- Gökçe, G. (2017). *Lise öğrencilerinde benlik saygısı ve beden algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 466086.
- Göksan, B. (2007). Ergenlerde beden imajı ve beden dismorfik bozukluğu. *Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. İstanbul: Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği*.
- Güler, Ş. (2021). Öz'ün söz üzerine etkileri: kendilik tutarlılığı, beden imajı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin iletişim öğrencileri özelinde incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 1-29.
- Güney, C. (2018). *15-18 yaş arası ergenlerde beden imgesi ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracı etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi. 508947.
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 677-703.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 33(1), 1-13.
- Karakurt, R. B. (2019). *Ergenlerin benlik saygıları ile beden imajlarının sosyal medya kullanımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). 555496.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma modelleri* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kocaman, G. ve Kazan, H. (2021). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2638-2664.
- Köseoğlu, C. (2020). *Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öz güven düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). *Marmara Üniversitesi, İstanbul*. 633890.
- Öz, F. (2010). *Sağlık alanında temel kavramlar*. (2.Baskı). Ankara: Mattek Yayıncılık.
- Pekşen Süslü D. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* (Doktora tezi). *Maltepe Üniversitesi, İstanbul*. 447647.
- Rosenblum, GD. ve Lewis, M. (1999). Ergenlik döneminde beden imajı, fiziksel çekicilik ve vücut kitlesi arasındaki ilişkiler. *Çocuk gelişimi*, 70(1), 50-64.
- Rumsey, N. ve Harcourt, D. (2004). Body image and disfigurement: issues and interventions. *Body image*, 1(1), 83-97.
- Soner, O. (1995). *Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*. 42262.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 139(1), 213.

Uskun, E. ve Şabaplı, A. (2013). The relationship between body image and eating attitudes of secondary school students. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(5), 519-528.

Uslu, D. (2019). *Bedeni beğenme-sosyal yetkinlik arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). 583763.

Uzamaz, U. F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 1-10.

Ülkü, H. (2017). *Gençlerde sosyal görünüş kaygısı ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. 460724.

Taşdan, T. (2020). *Ergenlerde özgüven düzeyi beden algısı ve yalnızlık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa. 721367.

Zorbaz, O. ve Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 298-310.

Statement of Support and Acknowledgment

This study was supported by TUBITAK 2209-A University Students Research Projects Support Programme. We would like to thank TUBITAK for its support.

Lise Öğrencilerinde Duygusal Özerklik ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sena ÜNSAL*

Öz

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde duygusal özerklik ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 13 ile 18 yaş aralığında 197 kız (%48) ve 213 erkek (%52) olmak üzere toplam 410 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 'Ergenler İçin Duygusal Özerklik Ölçeği' ve 'Akran Zorbalığı Ölçeği-Ergen Formu' ile toplanmıştır. Veri analizi olarak korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal özerklik ve akran zorbalığı ilişkisi açısından hem mağdur hem de zorba boyutunda anlamlı veriler ortaya koymuştur. Veri analizi; Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; Duygusal özerklik ile zorbalığa maruz kalma arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde, duygusal özerklik ile zorbalık eğilimi arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda akran zorbalığına maruz kalmanın duygusal özerklikteki varyansın % 8'ini açıkladığı, akran zorbalığının da duygusal özerklikteki varyansın %6'sını açıkladığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Duygusal Özerklik, Akran Zorbalığı

Makale Geçmişi

Geliş: 16/10/2024

Düzeltilme: 05/11/2024

Kabul: 06/12/2024

* Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi, 0009-0006-2297-609X, Bayburt, Türkiye, unsalsena65@gmail.com

Atıf için: Ünsal, S. (2024). Lise öğrencilerinde duygusal özerklik ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OJCES*, 2(4), 243-263. <https://10.5281/zenodo.14556367>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma, 1919B012303853 numaralı TÜBİTAK projesinden üretilmiştir.

03-05 Ekim tarihlerinde de Bayburt'ta düzenlenen 2. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

İnsan hayatında en önemli gelişim dönemlerinden biri ergenlik dönemidir. Gelişimdeki en hızlı iki büyüme evresinden birini oluşturan ergenlik, biyolojik değişimle başlar, bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimle tamamlanır (Yavuzer, 2000). Ergenlik dönemi, tamamlanması gereken bir dizi gelişim görevine sahip karmaşık ve zorlu bir süreçtir (Loose vd., 2018). Vücutta boy ve ağırlık artışı ile yapı ve işleyişlerin olgunlaşmasının yanında, inişli çıkışlı duygulanımlar, bozulan ilişkiler, çevreden kolay etkilenme, toplumda bir rol sahibi olmaya çabalama gibi özelliklerin görüldüğü bu sürecin bireyin kişiliğinin oluşumundaki kritik bir dönem olduğu söylenebilir (Avcı, 2006). Aile ilişkilerinin yeniden tanımlanıp organize edildiği geçici ve gelişimsel bir süreç olan ergenlik dönemi, özerklik gelişimi açısından en önemli dönemdir (Tung ve Dhillon, 2006; Özdemir ve Çok, 2011). Bu bağlamda, ergenlik döneminde bireylerin duygusal özerklik kazanımı, gelişimsel görevlerin bir parçası olarak kritik bir önem taşır ve bu süreçte çevresel etkileşimler, özellikle aile ve akran ilişkileri belirleyici rol oynar

Duygusal özerklik kavramı ilk kez Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından ailelere olan duygusal bağlılığın geçici olarak akranlara bağlılık şeklinde değişmesi şeklinde tanımlanmıştır (akt. Güneş, 2018). Ergenlik döneminde bireylerin sosyal ve psikolojik uyumu açısından, duygusal olarak özerk olabilme becerileri çok önemli bir faktördür. Ergenlerin sağlıklı bireyler olabilmesi için özerklik önemli gelişim görevlerindedir. Ayrıca kimlik gelişimi açısından çok önemlidir (Noom vd., 2001). Duygusal özerklik aileden bağımsızlaşıp; bireyleşmedir. Çevreye göre değil, kendi istekleri doğrultusunda karar alma ve ergenlik dönemindeki bireyin kendine güven duyması anlamına gelir (Noom vd., 2001; Steinberg ve Silverberg, 1986). Ergenlikte duygusal özerkliğin öneminin bilinmesi ve duygusal özerkliği geliştirecek ortamlar yaratılması ergenlerin sağlıklı bir kişilik geliştirmesi açısından önemlidir (Güneş, 2018). Duygusal özerklik gelişimi, ailelere olan duygusal bağlılığın geçici bir süre için akranlara bağlılık olarak değişmesi olarak tanımlanır (Steinberg ve Silverberg, 1986). Duygusal özerklik ergenlerin gelişimi açısından olumlu sonuçlarla ilişkilidir ve riskli ortamlarda ise; olumsuzluklardan ergen bireyi korur (Lamborn ve Steinberg, 1993). Ergen bireyler duygusal olarak özerkleşirken akran zorbalığına uğrama, zorbalık eğilimi gösterme davranışlarını sergileyebilmektedirler (Çelenk ve Yıldızlar, 2019; Koçak ve Çelik, 2021; Polat ve Sohbet, 2020).

Akran zorbalığı; bir veya birden çok öğrencinin, kendilerinden görece güçsüz öğrencileri tekrarlanan ve kasıtlı biçimde saldırgan davranışlarla mağdur etmesi ile sonuçlanan, mağdurun kendisini savunamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür (Olweus, 1997). Akran zorbalığı okullardaki güvenli ortam algısına ciddi zarar vermekte ve maruz kalan ergen bireyler için ciddi sonuçlar doğurmaktadır. Birey için önemli olan güvenlik ihtiyacının okullarda sağlanması, eğitim- öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde ilerlemesi açısından oldukça önemlidir (Güneş, 2018). Akran zorbalığı, bireyin sosyal alanda kendisini kötü hissetmesine ve değersiz görmesine sebep olmakla birlikte akademik alanda da beklenen başarıyı göstermede zorluk yaşamasına sebep olur (Gültekin ve Sayıl 2005). Zorbalığa maruz kalan mağdur bireyler psikolojik açıdan ciddi anlamda desteğe ihtiyaç duyabilir. Aileler akran zorbalığını bireylerin kendilerinin bu sorunu halledebilecekleri basit bir deneyim olarak algılayabilmekte ve bu konu ile ilgili sorumluluk alma konusunda yetersiz kalmaktadırlar (Gültekin ve Sayıl 2005). Oysaki akran zorbalığının, okuldan kaçma ve devamsızlık yapma oranında artışa, öğrencilerin mutluluk ve yaşam kalitelerinde düşüşe sebebiyet vermek gibi daha birçok olumsuzluğa yol açtığı görülebilmektedir (Gültekin ve Sayıl, 2005). Akran zorbalığı zorbalık olayına karışan tüm bireyler için travmatik sonuçlar doğuran ve etkileri uzun döneme yayılan karmaşık bir sorundur (Yelboğa ve Koçak, 2019). Lise öğrencilerinin yaşadıkları zorluklarla baş edip bu

süreci sağlıklı bir şekilde atatabilmelerine yarar sağlayacak kavramlardan birinin duygusal özerklik olabileceği söylenebilir (Zimmer-Gembeck ve Collins, 2006).

Bu nedenle, ergenlerin duygusal özerkliklerinin akran zorbalığı ile ilişkisinin incelenmesi, ergenlerin psikolojik ve sosyal sağlığı için önemlidir. Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde, akran zorbalığı ile ilişkili çok sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Çelenk ve Yıldızlar, 2019; Yelboğa ve Koçak, 2019; Polat ve Sohbet, 2020). Ancak bu çalışmaların çoğu, yalnızca akran zorbalığı olgusunu ele almakta ve ergenlerin duygusal özerklik düzeyleri ile arasındaki ilişkisi incelenmemiştir. Özellikle akran zorbalığı ile ergenlerin duygusal özerkliği arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir (Güneş, 2018; Kılıçarsan ve Parmaksız, 2020; Tuğran, 2020). Bu eksiklik, hem teorik hem de uygulamalı çalışmalar açısından bir boşluk oluşturmuştur. Bu çalışma, ergen bireylerde akran zorbalığı mağduriyeti, zorbalık eğilimi ve duygusal özerklik arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Mevcut çalışmalardan farklı olarak, yalnızca akran zorbalığı olgusunu değil, aynı zamanda bu akran zorbalığı ile ergenlerin duygusal özerklikleri arasındaki ilişki de kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu bağlamda, ergenlerin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık eğilimi gösterme düzeyleri ile duygusal özerklik düzeyleri belirlenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Çalışmanın yenilikçi yönü, akran zorbalığı ve duygusal özerklik arasındaki ilişkiyi araştırarak, bu iki kritik değişkenin birbiriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu ortaya koymasıdır. Bu bağlamda, duygusal özerklik kavramına yönelik farkındalık oluşturmak ve bu ilişkinin önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Ayrıca, elde edilen bulguların akran zorbalığı ile mücadele stratejilerinin yanı sıra ergenlerin duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik müdahale yöntemlerinin geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşım, zorbalıkla mücadele çalışmalarını daha bütüncül ve etkili hale getirme potansiyeli taşımaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, hem akran zorbalığını hem de ergenlerin duygusal gelişimlerini kapsayan bir perspektif sunarak alan yazına önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Böylece, literatürdeki sınırlamaların giderilmesine katkı sağlanacak ve gelecekteki araştırmalara rehberlik edecek yeni bir bakış açısı sunulacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Ergen bireylerde akran zorbalığı mağduriyeti, zorbalık eğilimi ve duygusal özerklik arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu projede değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin tercih edilmesinin temel amacı; değişkenler arasındaki var olan ilişki derecelerini, aynı anda değişkenlerin birbirlerini etkileme durumlarını ve değişimlerini incelemektir. İlişkisel tarama yöntemi, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır (Fraenkel vd., 2012). Değişkenler arasındaki ilişkilerin ele alınması açısından ilişki tarama yöntemi oldukça önem arz etmektedir.

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem / İnceleme Nesnesi

Araştırmanın örneklemini Bayburt ili ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 13 ile 18 yaş aralığında (M= 15.18, SD= 1.23), 197 kız (%48) ve 213 erkek (%52) olmak üzere toplam 410 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ergenler için Duygusal Özerklik Ölçeği: Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen ölçek Deniz vd. (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. “Anne babayı birey olarak görme, idealleştirme, bağımsızlaşma ve bireyleşme” şeklinde 4 alt boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, duygusal özerklik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. 4’lü Likert tipinde olan ölçeğin seçenekleri “Bana tamamen uygun”, “Bana uygun”, “Bana uygun değil” ve “Bana hiç uygun değil” şeklindedir. Ölçeğinin geçerliliği İyilik Uyum İndeksi .811 AGFI .772 Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) .092 ve Artık Ortalamaların Karekökü (RMR) .079 olarak belirlenmiştir. Güvenirliliği dört faktörlü yapısının test edildiği Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda iyi uyum katsayısı .81 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin Ana-Baba ve Ergen İlişki Envanteri Genel Anlaşmazlık ve Bütünlük alt ölçekleri ile bağıntı düzeyi sırasıyla 55 ve 48 bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa değeri .80 olarak hesaplanmıştır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği - Ergen Formu (AZBÖ-EF): Pişkin ve Ayas (2015) tarafından geliştirilmiştir. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu ‘zorba ölçeği’ ve ‘kurban ölçeği’ olarak adlandırılan ve aynı maddelerin farklı bir biçimde sorulması ile oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Öğrencilerin zorba ölçeğinde yer alan eylem ve sözleri ne sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu eylem ve sözlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında yüz görünüm geçerliliği ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 53 madde ve altı faktörden oluşan model kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin kurban boyutunun iç tutarlık kat sayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin zorba boyutunun iç tutarlık kat sayısı ise .92 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin psikometrik niteliklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa değeri kurban için .89 ve zorba için .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Örnekleme oluşturan lise öğrencileri araştırmacı tarafından gönüllülük esas alınarak seçilmiştir. Çalışma grubu 18 yaş altı katılımcılardan oluştuğu için velilerden onam alınmıştır. Veri grubuna Google form aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü kaybını azaltarak araştırmacının ulaşabildiği kişilerden veri toplamasını içerir (Büyüköztürk vd., 2018).

Veri Analizi

Dağılımın parametrik testler için uygun olup olmadığını belirlemede çarpıklık, basıklık, ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte ele alınan betimsel yöntemlere (Abbott, 2011) başvurulmuştur. Değişkenlerin çarpıklık değerleri akran zorbalığı mağdur için .02 ile -1.26, zorba için .02 ile -1.20 aralığında, basıklık değerlerinin ise mağdur için .06 ile 1.35, zorba için .02 ile -1.02 arasında bulunması ve bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında yer alması, verilerin normallik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğu anlamını taşımaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik varsayımlarının ardından veri seti çoklu bağlantı problemi konusunda gözden geçirilmiş ve regresyon analizi sayıtlarının incelenmesi yapılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Tolerance değerlerinin .19 ile .31 arasında yer aldığı ve .10'dan büyük olduğu tespit edilmiştir. VIF değerlerinin ise 3.23 ile 5.40 arasında yer aldığı ve 10'dan düşük olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra Durbin-Watson değerinin de duygusal özerklik ve akran zorbalığı için 1.70 olarak elde edildiği ve kriter aralık olan 1-3 arasında olduğu bulunmuş, böylece veri setinin bu yönden de regresyon analizine uygun nitelikte olduğu görülmüştür (Seçer, 2013). İstatistiksel işlemler, Pearson korelesyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Duygusal Özerklik ve Akran Zorbalığı-Mağdur Arasındaki İlişkiler

Değişken	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5	6	7
1. DÖ	34.97	6.73	-1.20	.78	-						
2. FZ	28.57	12.92	1.14	1.35	-.21**	-					
3. SZ	14.71	7.15	.02	.91	-.25**	.82**	-				
4. D	10.11	5.71	.96	.06	-.21**	.67**	.82**	-			
5. S	8.11	4.54	.84	.82	-.20**	.69**	.81**	.80**			
6. E	15.20	8.39	1.11	.43	-.15**	.73**	.81**	.76**	.80**	-	
7. CZ	15.19	8.51	.39	.41	-.19**	.69**	.75**	.69**	.76**	.85**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Kısaltmalar: DÖ; Duygusal Özerklik, FZ; Fiziksel Zorbalık, SZ; Sözel Zorbalık, D; Dışlama, S; Söylenti Çıkarma ve Yayma, E; Eşyalarına Zarar Verme, CZ; Cinsel Zorbalık.

Tablo 1 incelendiğinde, duygusal özerklik ile zorbalığa maruz kalma türlerinden fiziksel zorbalık ($r = -.21$, $p < .01$), sözel zorbalık ($r = -.25$, $p < .01$), dışlama ($r = -.21$, $p < .01$), söylenti çıkarma ve yayma ($r = -.20$, $p < .01$), eşyalarına zarar verme ($r = -.19$, $p < .01$) ve cinsel zorbalık ($r = -.15$, $p < .01$) ilişkileri tespit edilmiştir.

.01) eşyalarına zarar verme ($r = -.15, p < .01$) ve cinsel zorbalık ($r = -.19, p < .01$) arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 2. Duygusal Özerklik ve Akran Zorbalığı-Zorba Arasındaki İlişkiler

Değişken	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5	6	7
1. DÖ	34.97	6.73	1.11	.43	-						
2. FZ	27.11	13.49	1.39	1.41	-.20**	-					
3. SZ	13.86	6.89	.74	.28	-.21**	.85**	-				
4. D	9.63	5.59	.16	.89	-.14**	.76**	.83**	-			
5. S	7.32	4.54	.58	.82	-.12**	.73**	.83**	.89**			
6. E	14.84	8.75	.11	.25	-.16**	.75**	.84**	.84**	.90**	-	
7. CZ	14.59	8.51	.78	-1.02	-.15**	.74**	.81**	.80**	.86**	.88**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, duygusal özerklik ile zorbalık türlerinden fiziksel zorbalık ($r = -.20, p < .01$), sözel zorbalık ($r = -.21, p < .01$), dışlama ($r = -.14, p < .01$), söylenti çıkarma ve yayma ($r = -.12, p < .01$) eşyalarına

zarar verme ($r = -.16, p < .01$) ve cinsel zorbalık ($r = -.15, p < .01$) arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 3. Akran Zorbalığı-Mağdur ve Duygusal Özerkliğe İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	38.61	.79		48.55	.00
Fiziksel Zorbalık	-.01	.04	-.03	-.36	.71
Sözel Zorbalık	-.26	.11	-.28	-2.41	.00**
Dışlama	-.07	.11	-.06	-.71	.47
Söylenti Çıkarma	-.02	.14	-.01	-.18	.85
Eşyalara Zarar Verme	-.21	.08	-.27	-2.45	.00**
Cinsel Zorbalık	-.10	.07	-.13	-1.35	.17

$R = .28, R^2 = .08, F = 5.79, *p < .05, **p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, akran zorbalığına maruz kalmanın duygusal özerklikteki varyansın %8'ini açıkladığı görülmektedir ($R = .28, R^2 = .08, F = 5.79, p < .01$). Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp β ile t değerleri incelendiğinde, sözel zorbalığın ($\beta = -.26, t = -2.41, p < .01$) ve eşyalara zarar vermenin ($\beta = -.21, t = -2.45, p < .01$) duygusal özerkliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel zorbalık ($\beta = -.01, t = -.36, p > .05$), dışlama ($\beta = -.07, t = -.71, p > .05$), söylenti çıkarma ve yayma ($\beta = -.02, t = -.18, p > .05$)

ve cinsel zorbalığın ($\beta = -.10$, $t = -1.35$, $p > .05$) ise duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Akran Zorbalığı-Zorba ve Duygusal Özerkliğe İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	38.61	.79		50.45	.00
Fiziksel Zorbalık	-.01	.04	-.10	-1.09	.71
Sözel Zorbalık	-.26	.11	-.25	-2.09	.00**
Dışlama	-.07	.11	-.03	-.31	.75
Söylenti Çıkarma	-.02	.14	-.12	-1.57	.59
Eşyalara Zarar Verme	-.21	.08	-.07	-.53	.00**
Cinsel Zorbalık	-.10	.07	-.03	-.33	.73

$R = .25$, $R^2 = .06$, $F = 4.33$, $*p < .05$, $**p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde, akran zorbalığının duygusal özerklikteki varyansın %6'sını açıkladığı görülmektedir ($R = .25$, $R^2 = .06$, $F = 4.33$, $p < .01$). Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp β ile t değerleri incelendiğinde, sözel zorbalığın ($\beta = -.25$, $t = -2.09$, $p < .01$) duygusal özerkliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel zorbalık ($\beta = -.10$, $t = -1.09$, $p > .05$), dışlama ($\beta = -.03$, $t = -.31$, $p > .05$), söylenti çıkarma ve yayma ($\beta = -.12$, $t = -1.57$, $p > .05$), eşyalara zarar verme ($\beta = -.07$, $t = -.53$, $p < .01$) ve cinsel zorbalığın ($\beta = -.03$, $t = -.33$, $p > .05$) ise duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, ergen bireylerde akran zorbalığı mağduriyeti, zorbalık eğilimi ve duygusal özerklik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda, duygusal özerklik kavramının önemine dikkat çekilerek, akran zorbalığıyla ilişkisi üzerinde farkındalık yaratılması hedeflenmiştir. Ayrıca, elde edilen bulguların, akran zorbalığıyla mücadeleye yönelik stratejilerin yanı sıra, ergenlerin duygusal gelişimlerini destekleyecek müdahale yöntemlerinin oluşturulmasında rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu yaklaşım, zorbalıkla mücadele çalışmalarını için daha kapsamlı ve etkili bir model sunma potansiyeline sahiptir.

Araştırma sonuçları, duygusal özerklik ve akran zorbalığı ilişkisi açısından hem mağdur hem de zorba boyutunda anlamlı veriler ortaya koymuştur. Duygusal özerklik ile zorbalığa maruz kalma arasında

negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, duygusal olarak daha özerk bireylerin zorbalığa maruz kalma olasılıkları daha düşüktür. Aynı şekilde, duygusal özerklik ile zorbalık eğilimi arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum zorba davranışlarda bulunanların duygusal özerklik düzeylerinin düşük olduğunu ya da zorba davranışlarda bulunmayanların duygusal olarak daha özerk olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalarla tutarlıdır (Kılıçarslan ve Parmaksız, 2020). Kılıçarslan (2020), yaptığı çalışmada ergenlik dönemindeki bir bireyin aileden sağlıklı bir biçimde bağımsızlaşma ve özerklik gelişimi olmadığında şiddet eğilimi ve benzeri tutum ve davranışların ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada duygusal özerklik ile zorbalık eğilimi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak, alanyazında bu konuda farklı bulgulara da rastlanmıştır. Örneğin, Güneş (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin ergenlik döneminde aileden özerkleştikçe arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirdiğini ve bu durumun zorba davranışlar edinme olasılığını artırabileceğini ifade etmiştir. Aynı çalışmada, duygusal özerklik ile zorbalık eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu, öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri arttıkça zorbalık eğilimlerinin de arttığını göstermektedir. Bu çelişkili bulgular, duygusal özerklik ve zorbalık eğilimi arasındaki ilişkinin farklı kültürel ve sosyal bağlamlarda farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Akran zorbalığının duygusal özerklikteki varyansın %6'sını açıkladığı görülmektedir. Sözel zorbalığın duygusal özerkliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Sözel zorbalık alay etme, ad takma, laf atma, küfür etme, sözel incitici notlar bırakma gibi davranışları içermektedir (Çetinkaya vd., 2018).

Ergenlerin duygusal özerklik düzeyleri ile zorbalık eğilimleri ve zorbalığa uğrama arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda okullarda ergenlik döneminde akran zorbalığının önemi hakkında veli seminerleri düzenlenebilir. Öğrencilere zorbalık eğilimi ölçeği uygulanarak, bu eğilimi yüksek olan öğrencilere bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumları planlanabilir. Zorbalık eğilimi yüksek olan öğrencilerin bu eğilimlerinin sebepleri araştırılabilir ve bu eğilimin azaltılmasına yönelik çeşitli psikoeğitim programları planlanabilir. Okullarda psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi ve zorbalığa maruz kalan mağdur öğrencilerin ve zorbalık eğilimi gösteren zorba öğrencilerin bu hizmetlerden yararlanması sağlanmalıdır.

Gelecek araştırmalarda, duygusal özerklik ve zorbalık eğilimi arasındaki ilişkinin daha kapsamlı ve derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Özellikle, farklı kültürel ve sosyal bağlamlarda yapılan çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılması, bu konuda daha genel geçer sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir. Farklı kültürel bağlamlarda yapılan araştırmalar, kültürel faktörlerin bu ilişki üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olabilir. Ayrıca aile dinamiklerinin farklılaşmasının da duygusal özerklik için önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Özellikle ebeveyn tutumlarının bu bağlamda ön plana çıktığı söylenebilir. Bu doğrultuda ebeveyn tutumları ile duygusal özerklik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılması önerilebilir.

Bu araştırma, ilişkisel tarama yönteminde olan nicel bir çalışmadır. Ayrıca araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler kesitsel yöntem kullanılarak incelendiğinden elde edilen sonuçlar nedenselliğe dair fikirler verse de değişkenler arasında kesin bir neden-sonuç ilişkisi şeklinde yorumlanamamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların kavramlarla ilgili görüşlerini ve bakış açılarını öğrenebilmek için nitel, kavramlar ile bulguların zamanla değişim ve gelişimini görebilmek için boylamsal, kavramların birbirine etkisini ele alabilmek için deneysel araştırmaların yapılması öneriler arasında yer almaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları arasında katılımcı örnekleminin sadece Bayburt ilinde öğrenim gören

öğrencilerden oluşması yer almaktadır. Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için farklı yaş grubundaki çocuk ve ergen bireylere yönelik, özel ve devlet okullarından ve farklı illerden daha büyük örneklemeleri içererek kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ölçümlerin katılımcıların kendi durumlarına dair öz-bildirimlere dayanması ve verilerin çevrimiçi yollarla toplanması da sınırlılıklar arasındadır. Ölçme araçlarının çok sayıda madde içermesi de bir başka sınırlılıktır. Bu durumlar, elde edilen bulguların genellemesini sınırlayabilir. Benzer araştırmaların farklı yöntemlerle ve daha geniş katılımcı gruplarıyla yapılması da diğer öneriler arasında yer alabilir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu çalışma Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10.10.2023 tarih ve E-82795991-900-160725 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Kaynaklar

- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258. doi: [10.54707/meric.1143322](https://doi.org/10.54707/meric.1143322)
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal özerklik ölçeğinin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352-363.
- Demir, M. ve Karabacak, A. (2017). Ergenlerin duygusal özerkliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 427-442.
- Halil, E. K. Ş. İ., Barış, Ş., ve Demir, İ. (2020). Ergenlerde helikopter ebeveyn tutumu, şişirilmiş benlik: Duygusal özerklik, sosyal kaygı değişkenlerinin aracı etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan Sayısı), 83-100. doi: [10.18026/cbayarsos.627884](https://doi.org/10.18026/cbayarsos.627884)
- Kılıç, A. K. ve Kılıç, A. (2013). MEB ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 23.
- Kılıçarslan, Suat ve Parmaksız, (2020). Ergenlerde şiddet eğiliminin yordayıcıları olarak sosyal kaygı ve duygusal özerklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16.1, 1-14. doi: [10.17860/mersinefd.680237](https://doi.org/10.17860/mersinefd.680237)
- Koçak, L. ve Çelik, E. (2021). Lise öğrencilerinde öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4360-4399. doi: [10.26466/opus.906143](https://doi.org/10.26466/opus.906143)
- Loose, C., Graaf, P. ve Zarbock, G. (2018). *Çocuk ve ergenler için şema terapi* (Çev. N. Azizlerli, Y. Yürüker, İ. G. Şan, Ö. Koç ve Z. Karabuda). İstanbul: Psikonet Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Noom, M. J., Dekovic, M. ve Meeus, W. H. J. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595.

- Sezen, M. F. ve Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 160-182. doi: [10.26466/opus.476629](https://doi.org/10.26466/opus.476629)
- Steinberg, L. ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.
- Tung, S. ve Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family environment: A gender perspective. *Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology*, 32(3), 201-212.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk eğitimi el kitabı* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yelboğa, N. ve Koçak, O. (2019). Ergenlerde akran zorbalığını yordayan bazı faktörlerin zorba ve mağdur bireyler açısından değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2286-2320. doi:
- Zimmer-Gembeck, M. J. ve Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. G. R. Adams ve M. Berzonsky (Yay. haz.), *Handbook of Adolescence*, içinde (ss. 175-204). Oxford: Blackwell.
- Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 47-61.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir. Sağladığı destekten dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Investigating the Relationship Between Emotional Autonomy and Peer Bullying in High School Students

Sena ÜNSAL*

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between emotional autonomy and peer bullying in adolescents. The study group consisted of a total of 410 high school students, 197 girls (48%) and 213 boys (52%) between the ages of 13 and 18. The data were collected using the 'Emotional Autonomy Scale for Adolescents' and the 'Peer Bullying Scale-Adolescent Form'. Correlation and regression analyses were used for data analysis. The results of the study revealed significant data in terms of the relationship between emotional autonomy and peer bullying in both victim and bully dimensions. Data analysis was performed with Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis. As a result of the analysis, a negative and significant relationship was found between emotional autonomy and being bullied. Likewise, a negative and significant relationship was found between emotional autonomy and bullying tendency. Regression analysis revealed that exposure to peer bullying explained 8% of the variance in emotional autonomy and peer bullying explained 6% of the variance in emotional autonomy. The results obtained are discussed in the context of the related literature.

Keywords: Adolescence, Emotional Autonomy, Peer Bullying

Article History

Arrival: 16/10/2024

Correction: 05/11/2024

Accept: 06/12/2024

* Psychological Counsellor, Bayburt University, 0009-0006-2297-609X, Bayburt, Türkiye, unsalsena65@gmail.com

Citation: Ünsal, S. (2024). Investigating the relationship between emotional autonomy and peer bullying in high school students. *OJCES*, 2(4), 243-263. <https://10.5281/zenodo.14556367>

Article supplementary information: This work is derived from TUBITAK project number 1919B012303853.

Presented as an oral presentation at the 2nd International Dede Korkut Education Research Congress held in Bayburt on 03-05 October.

Introduction

One of the most important developmental periods in human life is adolescence. Adolescence, which constitutes one of the two fastest growth stages in development, begins with biological change and is completed with physical, mental and emotional development (Yavuzer, 2000). Adolescence is a complex and challenging process with a series of developmental tasks to be completed (Loose et al., 2018). It can be said that this period is a critical period in the formation of the individual's personality, with features such as fluctuating emotions, deteriorating relationships, being easily affected by the environment, and striving to have a role in society, as well as the maturation of structures and functions with the increase in height and weight in the body (Avcı, 2006). Adolescence, which is a temporary and developmental process in which family relationships are redefined and reorganized, is the most important period in terms of autonomy development (Özdemir & Çok, 2011; Tung & Dhillon, 2006). In this context, the acquisition of emotional autonomy during adolescence is of critical importance as a part of developmental tasks and environmental interactions, especially family and peer relationships play a decisive role in this process.

The concept of emotional autonomy was first defined by Steinberg and Silverberg (1986) as a temporary change in emotional attachment to families in the form of attachment to peers (cited by Güneş, 2018). In terms of social and psychological adaptation of individuals during adolescence, the ability to be emotionally autonomous is a very important factor. Autonomy is one of the important developmental tasks for adolescents to become healthy individuals. It is also very important for identity development (Noom et al., 2001). Emotional autonomy is becoming independent from the family and individualization. It means making decisions in line with one's own wishes, not according to the environment, and self-confidence of the individual in adolescence (Noom et al., 2001; Steinberg & Silverberg, 1986). Recognizing the importance of emotional autonomy in adolescence and creating environments to develop emotional autonomy are important for adolescents to develop a healthy personality (Güneş, 2018). The development of emotional autonomy is defined as the temporary change of emotional attachment to families to attachment to peers (Steinberg & Silverberg, 1986). Emotional autonomy is associated with positive outcomes for the development of adolescents and protects adolescents from negativity in risky environments (Lamborn & Steinberg, 1993). While adolescents become emotionally autonomous, they may exhibit peer bullying and bullying tendencies (Çelenk & Yıldızlar, 2019; Koçak & Çelik, 2021; Polat & Sohbet, 2020).

Peer bullying is a type of aggression that results in one or more students victimizing relatively weaker students with repeated and deliberate aggressive behaviors, where the victim is unable to defend themselves (Olweus, 1997). Peer bullying seriously damages the perception of a safe environment in schools and has serious consequences for the exposed adolescents. Ensuring the need for security, which is important for the individual, in schools is very important for the efficient progress of education and training activities (Güneş, 2018). Peer bullying causes the individual to feel bad and see himself/herself worthless in the social field, but also causes difficulty in achieving the expected success in the academic field (Gültekin & Sayıl 2005). Victimized individuals who are exposed to bullying may need serious psychological support. Families may perceive peer bullying as a simple experience that individuals themselves can handle this problem and they are insufficient in taking responsibility for this issue (Gültekin & Sayıl 2005). However, it can be seen that peer bullying leads to many other negative effects such as an increase in the rate of truancy and absenteeism from school and a decrease in students' happiness and quality of life (Gültekin & Sayıl, 2005). Peer bullying is a complex problem that has traumatic consequences for all individuals involved in bullying and its effects spread over a long period of time (Yelboğa & Koçak, 2019). It can be said that one of the concepts that will help high school students cope with the difficulties they experience and overcome this process in a healthy way may be emotional autonomy (Zimmer-Gembeck & Collins, 2006).

Therefore, examining the relationship between adolescents' emotional autonomy and peer bullying is important for adolescents' psychological and social health. When the literature in Turkey is examined, it is seen that there are many studies related to peer bullying (Çelenk & Yıldızlar, 2019; Polat & Sohbet, 2020; Yelboğa & Koçak, 2019). However, most of these studies only address the phenomenon of peer bullying and the relationship between it and adolescents' emotional autonomy levels has not been examined. It is noteworthy that studies focusing on the relationship between peer bullying and adolescents' emotional autonomy are quite limited (Güneş, 2018; Kılıçarsan & Parmaksız, 2020; Tuğran, 2020). This deficiency has created a gap in terms of both theoretical and applied studies. This study aims to fill this gap by examining the relationship between peer bullying victimization, bullying tendency, and emotional autonomy in adolescents. Unlike existing studies, not only the phenomenon of peer bullying but also the relationship between peer bullying and adolescents' emotional autonomy is comprehensively addressed. In this context, the levels of peer bullying and bullying tendencies of adolescents and their emotional autonomy levels were determined and the relationships between these variables were analyzed. The innovative aspect of the study is that by investigating the relationship between peer bullying and emotional autonomy, it reveals how these two critical variables interact with each other. In this context, it was aimed to raise awareness about the concept of emotional autonomy and to draw attention to the importance of this relationship. In addition, it is thought that the findings obtained will guide the development of intervention methods to support the emotional development of adolescents as well as strategies to combat peer bullying. This approach has the potential to make anti-bullying studies more holistic and effective. In conclusion, this study aims to make a significant contribution to the literature by providing a perspective that covers both peer bullying and emotional development of adolescents. Thus, it will contribute to the elimination of limitations in the literature and provide a new perspective to guide future research.

Method

Research Model

In this project, which aims to examine the relationship between peer bullying victimization, bullying tendency and emotional autonomy in adolescents, the relational survey model was used to examine the relationships between variables. The main purpose of choosing the relational survey model is to examine the degree of the existing relationship between variables, the influence of variables on each other at the same time and their changes. The correlational survey method is to reveal the relationship or effect between two different quantitative variables through a correlation coefficient (Fraenkel et al., 2012). The correlational survey method is very important in terms of addressing the relationships between variables.

Study Group / Universe and Sample / Object of Study

The sample of the study consisted of 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying in secondary education institutions in Bayburt province. The study group consisted of a total of 410 high school students, 197 female (48%) and 213 male (52%), between the ages of 13 and 18 ($M= 15.18$, $SD= 1.23$).

Data Collection Tools

Emotional Autonomy Scale for Adolescents: The scale developed by Steinberg and Silverberg (1986) was adapted to Turkish culture by Deniz et al. (2013). It consists of 20 items and 4 sub-dimensions as "seeing parents as individuals, idealization, independence and individuation". A high score on the scale indicates a high level of emotional autonomy. The options of the 4-point Likert-type scale are "Completely suitable for me", "Suitable for me", "Not suitable for me" and "Not suitable for me at all". The validity of the scale was determined as Goodness of Fit Index .811 AGFI .772 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) .092 and Root Mean Square Residual (RMR) .079. As a result of Confirmatory Factor Analysis in which the four-factor structure was tested for reliability, a good fit coefficient of .81 was obtained. The correlation level of the scale with the General Conflict and Integrity subscales of the Parent and Adolescent Relationship Inventory was found to be .55 and .48, respectively. In this study, Cronbach's alpha value was calculated as .80.

Peer Bullying Identification Scale - Adolescent Form (PBI-AF): It was developed by Pişkin and Ayas (2015). The adolescent form of the Peer Bullying Identification Scale consists of two parallel scales called 'bully scale' and 'victim scale', which are formed by asking the same items in a different way. Students are expected to mark how often they do the actions and words on the bully scale and how often they are subjected to these actions and words on the victim scale. In the validity studies of the scale, expert opinion was consulted for face validity and content validity. Confirmatory factor analysis was conducted for construct validity. As a result of the confirmatory factor analysis, the model consisting of 53 items and six factors was found to be theoretically and statistically appropriate. Cronbach's alpha internal consistency coefficients were calculated for the reliability of the scale. The internal consistency coefficient of the victim dimension of the scale was found to be .93. The internal consistency coefficient of the bully dimension of the scale was found to be .92. These values show that the psychometric properties of the scale are within acceptable limits. In this study, Cronbach's alpha value was calculated as .89 for the victim and .91 for the bully.

Data Collection

High school students constituting the sample were selected by the researcher on a voluntary basis. Since the study group consisted of participants under the age of 18, parental consent was obtained. The data group was reached through Google form. Convenient sampling method was used in the study. Convenient sampling method involves collecting data from the people the researcher can reach by reducing the loss of time, money and labor (Büyükoztürk et al., 2018).

Data Analysis

Descriptive methods (Abbott, 2011), which include skewness, kurtosis, mean and standard deviation values, were used to determine whether the distribution was suitable for parametric tests. The fact that the skewness values of the variables are between .02 and -1.26 for the victim and .02 and -1.20 for the bully, and the kurtosis values are between .06 and 1.35 for the victim and .02 and -1.02 for the bully, and that these values are between -1.5 and +1.5 means that the data are at an acceptable level in terms of normality (Tabachnick & Fidell, 2013). Following the normality assumptions, the data set was reviewed for multicollinearity and the assumptions of regression analysis were examined.

In line with the findings obtained, Tolerance values were found to be between .19 and .31 and greater than .10. VIF values were found to be between 3.23 and 5.40 and lower than .10. Then, it was found that the Durbin-Watson value was obtained as 1.70 for emotional autonomy and peer bullying and was found to be between

1-3, which is the criterion range, and thus it was seen that the data set was suitable for regression analysis in this respect (Seçer, 2013). Statistical procedures were performed with Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis. Statistical analyses were performed using SPSS 22.00 package program.

Findings

Table 1. Relationships between Emotional Autonomy and Peer Bullying-Victim

Variable	\bar{x}	Sd	Skewness	Kurtosis	1	2	3	4	5	6	7
1.EA	34.97	6.73	-1.20	.78	-						
2. PB	28.57	12.92	1.14	1.35	-.21**	-					
3. VB	14.71	7.15	.02	.91	-.25**	.82**	-				
4. E	10.11	5.71	.96	.06	-.21**	.67**	.82**	-			
5. RMS	8.11	4.54	.84	.82	-.20**	.69**	.81**	.80**	-		
6. PD	15.20	8.39	1.11	.43	-.15**	.73**	.81**	.76**	.80**	-	
7. SB	15.19	8.51	.39	.41	-.19**	.69**	.75**	.69**	.76**	.85**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Abbreviations: EA; Emotional Autonomy, PB; Physical Bullying, VB; Verbal Bullying, E; Exclusion, RMS; Rumor-Mongering and Spreading, PD; Property Damage, SB; Sexual Bullying.

When Table 1 is examined, it is seen that emotional autonomy and the types of exposure to bullying are physical bullying ($r = -.21$, $p < .01$), verbal bullying ($r = -.25$, $p < .01$), exclusion ($r = -.21$, $p < .01$), spreading rumors ($r = -.20$, $p < .01$), damaging belongings ($r = -.15$, $p < .01$) and sexual bullying ($r = -.19$, $p < .01$).

Table 2. Relationships between Emotional Autonomy and Peer Bullying-Bullying

Variable	\bar{x}	Sd	Skewness	Kurtosis	1	2	3	4	5	6	7
1.EA	34.97	6.73	1.11	.43	-						
2. PB	27.11	13.49	1.39	1.41	-.20**	-					
3. VB	13.86	6.89	.74	.28	-.21**	.85**	-				
4. E	9.63	5.59	.16	.89	-.14**	.76**	.83**	-			
5. RMS	7.32	4.54	.58	.82	-.12**	.73**	.83**	.89**			
6. PD	14.84	8.75	.11	.25	-.16**	.75**	.84**	.84**	.90**	-	
7. SB	14.59	8.51	.78	-1.02	-.15**	.74**	.81**	.80**	.86**	.88**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

When Table 2 is examined, it is seen that emotional autonomy and bullying types such as physical bullying ($r = -.20$, $p < .01$), verbal bullying ($r = -.21$, $p < .01$), exclusion ($r = -.14$, $p < .01$), spreading rumors ($r = -.12$, $p < .01$), damaging belongings ($r = -.16$, $p < .01$) and sexual bullying ($r = -.15$, $p < .01$).

Table 3. Multiple Linear Regression Analysis of Peer Bullying-Victim and Emotional Autonomy

Variable	B	Standard Error	β	t	p
Constant	38.61	.79		48.55	.00
Physical Bullying	-.01	.04	-.03	-.36	.71
Verbal Bullying	-.26	.11	-.28	-2.41	.00**
Exclusion	-.07	.11	-.06	-.71	.47
Rumor Spreading	-.02	.14	-.01	-.18	.85
Damaging Property	-.21	.08	-.27	-2.45	.00**
Sexual Bullying	-.10	.07	-.13	-1.35	.17

$R = .28$, $R^2 = .08$, $F = 5.79$, * $p < .05$, ** $p < .01$

When Table 3 is analyzed, it is seen that exposure to peer bullying explains 8% of the variance in emotional autonomy ($R = .28$, $R^2 = .08$, $F = 5.79$, $p < .01$). When the predictor variables were analyzed individually and t values were analyzed with β , it was found that verbal bullying ($\beta = -.26$, $t = -2.41$, $p < .01$) and damaging objects ($\beta = -.21$, $t = -2.45$, $p < .01$) were significant predictors of emotional autonomy. Physical bullying ($\beta = -.01$, $t = -.36$, $p > .05$), exclusion ($\beta = -.07$, $t = -.71$, $p > .05$), spreading rumors ($\beta = -.02$, $t = -.18$, $p > .05$) and sexual bullying ($\beta = -.10$, $t = -1.35$, $p > .05$) were not significant predictors of emotional autonomy.

Table 4. Multiple Linear Regression Analysis of Peer Bullying-Bullying and Emotional Autonomy

Variable	B	Standard Error	β	t	p
Constant	38.61	.79		50.45	.00
Physical Bullying	-.01	.04	-.10	-1.09	.71
Verbal Bullying	-.26	.11	-.25	-2.09	.00**
Exclusion	-.07	.11	-.03	-.31	.75
Rumor Spreading	-.02	.14	-.12	-1.57	.59
Damaging Property	-.21	.08	-.07	-.53	.00**
Sexual Bullying	-.10	.07	-.03	-.33	.73

$R = .25$, $R^2 = .06$, $F = 4.33$, $*p < .05$, $**p < .01$

Table 4 shows that peer bullying explains 6% of the variance in emotional autonomy ($R = .25$, $R^2 = .06$, $F = 4.33$, $p < .01$). When the predictor variables were analyzed individually and t values were analyzed with β , it was found that verbal bullying ($\beta = -.25$, $t = -2.09$, $p < .01$) was a significant predictor of emotional autonomy. Physical bullying ($\beta = -.10$, $t = -1.09$, $p > .05$), exclusion ($\beta = -.03$, $t = -.31$, $p > .05$), spreading rumors ($\beta = -.12$, $t = -1.57$, $p > .05$), damaging objects ($\beta = -.07$, $t = -.53$, $p < .01$) and sexual bullying ($\beta = -.03$, $t = -.33$, $p > .05$) were not significant predictors of emotional autonomy.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The main purpose of this study is to examine the relationship between peer bullying victimization, bullying tendency and emotional autonomy in adolescents. In this direction, it was aimed to draw attention to the importance of the concept of emotional autonomy and to raise awareness on its relationship with peer bullying. In addition, it is thought that the findings obtained will guide the creation of intervention methods that will support the emotional development of adolescents as well as strategies for combating peer bullying. This approach has the potential to provide a more comprehensive and effective model for anti-bullying studies.

The results of the study revealed significant data in terms of the relationship between emotional autonomy and peer bullying in both victim and bully dimensions. A negative and significant relationship was found between emotional autonomy and exposure to bullying. That is, more emotionally autonomous individuals

are less likely to be bullied. Likewise, a negative and significant relationship was found between emotional autonomy and bullying tendency. This indicates that those who engage in bullying behaviors have low levels of emotional autonomy or those who do not engage in bullying behaviors are more emotionally autonomous. These findings are consistent with studies that have reached similar results in the literature (Kılıçarslan & Parmaksız, 2020). In his study, Kılıçarslan (2020) stated that violent tendencies and similar attitudes and behaviors may emerge when an individual in adolescence does not develop healthy independence and autonomy from the family. In this study, a negative and significant relationship was found between emotional autonomy and bullying tendency. However, different findings were also found in the literature. For example, Güneş (2018) stated in his study that as students become autonomous from their families during adolescence, they spend more time with their friends and this may increase the likelihood of bullying behaviors. In the same study, a significant positive correlation was found between emotional autonomy and bullying tendency. This indicates that as students' emotional autonomy levels increase, their bullying tendencies also increase. These contradictory findings suggest that the relationship between emotional autonomy and bullying tendency may differ in different cultural and social contexts. Peer bullying explained 6% of the variance in emotional autonomy. Verbal bullying was found to be a significant predictor of emotional autonomy. Verbal bullying includes behaviors such as teasing, name-calling, name-calling, swearing, swearing, and leaving verbally hurtful notes (Çetinkaya et al., 2018).

Negative significant relationships were found between adolescents' emotional autonomy levels and bullying tendencies and being bullied. In line with this information, parent seminars can be organized in schools about the importance of peer bullying during adolescence. By applying the bullying tendency scale to students, individual and group counseling sessions can be planned for students with high bullying tendency. The reasons for this tendency of students with high bullying tendency can be investigated and various psychoeducation programs can be planned to reduce this tendency. Psychological counseling services in schools should be strengthened and victim students who are exposed to bullying and bully students who show bullying tendencies should benefit from these services.

In future research, the relationship between emotional autonomy and bullying tendency should be examined more comprehensively and in depth. In particular, comparing the results of studies conducted in different cultural and social contexts may help to draw more generalizable conclusions. Studies conducted in different cultural contexts can help us understand the effects of cultural factors on this relationship. In addition, differentiation of family dynamics can also be considered as an important factor for emotional autonomy. It can be said that especially parental attitudes come to the fore in this context. In this direction, it may be recommended to conduct research examining the relationship between parental attitudes and emotional autonomy.

This research is a quantitative study in the relational survey method. In addition, since the relationships between the variables of the study were examined using the cross-sectional method, although the results obtained give ideas about causality, they cannot be interpreted as a definite cause and effect relationship between the variables. In this context, it is recommended to conduct qualitative research to learn the views and perspectives of the participants about the concepts, longitudinal research to see the change and development of the concepts and findings over time, and experimental research to address the effect of concepts on each other. The limitations of the study include the fact that the participant sample consists only of students studying in Bayburt province. In order to increase the generalizability of the results, comprehensive research can be carried out with larger samples of children and adolescents of different age groups, from private and public schools and from different provinces. Limitations include the fact that the measurements are based on participants' self-reports of their own situations and that the data were collected online. Another limitation is that the measurement tools contain a large number of items. These situations

may limit the generalization of the findings. Conducting similar studies with different methods and larger participant groups may increase the generalizability of the results obtained.

Conflict Statement and Ethical Disclosure

There is no conflict of interest in this research.

This study was conducted in accordance with the approval of Bayburt University Ethics Committee dated 10.10.2023 and numbered E-82795991-900-160725.

Sources

- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Peer bullying identification scale adolescent form. *Journal of Academic Overview*, 50, 316-324.
- Bekman, M. (2022). Quantitative research method in public relations practices: Relational survey model. *Meriç International Journal of Social and Strategic Research*, 6(16), 238-258. doi: [10.54707/meric.1143322](https://doi.org/10.54707/meric.1143322)
- Deniz, M., Çok, F., & Duyan, V. (2013). Adaptation and psychometric properties of emotional autonomy scale for adolescents. *Education and Science*, 38(167), 352-363.
- Demir, M. & Karabacak, A. (2017). Investigation of adolescents' emotional autonomy according to various variables. *Atatürk University Journal of Institute of Social Sciences*, 21(2), 427-442.
- Halil, E. K. K. Ş. İ., Barış, Ş., & Demir, İ. (2020). Helicopter parental attitude, inflated self in adolescents: The mediating effect of emotional autonomy and social anxiety variables. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 18(Armağan Issue), 83-100. doi: [10.18026/cbayarsos.627884](https://doi.org/10.18026/cbayarsos.627884)
- Kılıç, A. K., & Kılıç, A. (2013). The relationship between the level of exposure to peer bullying and self-confidence of students in MoNE secondary education institutions. VI. *National Postgraduate Education Symposium*, 23.
- Kılıçarslan, Suat and Parmaksız, (2020). Social anxiety and emotional autonomy as predictors of violence tendency in adolescents. *Mersin University Journal of Faculty of Education* 16.1, 1-14. doi: [10.17860/mersinefd.680237](https://doi.org/10.17860/mersinefd.680237)
- Koçak, L. & Çelik, E. (2021). The mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between self-compassion and emotional autonomy in high school students. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Special Issue of Educational Sciences), 4360-4399. doi: [10.26466/opus.906143](https://doi.org/10.26466/opus.906143)
- Loose, C., Graaf, P., & Zarbock, G. (2018). *Schema therapy for children and adolescents* (Trans. N. Azizlerli, Y. Yürüker, İ. G. Şan, Ö. Koç, & Z. Karabuda). Istanbul: Psikonet Publications (Original study publication date 2013).
- Noom, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. H. J. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595.
- Sezen, M. F., & Murat, M. (2018). Examining the relationship between peer bullying, internet addiction and emotional intelligence levels in adolescents. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 160-182. doi: [10.26466/opus.476629](https://doi.org/10.26466/opus.476629)
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.

- Tung, S. and Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family environment: A gender perspective. *Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology*, 32(3), 201-212.
- Yavuzer, H. (2000). *Child education handbook* (4th edition). Istanbul: Remzi Bookstore.
- Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019). Evaluation of some factors predicting peer bullying in adolescents in terms of bully and victimized individuals. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2286-2320. doi:
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescence*, (pp. 175-204). Oxford: Blackwell.
- Z. & Sayıl, M. (2005). Peer bullying scale development study. *Turkish Journal of Psychology*, 15, 47-61.
- Avcı, M. (2006). Social adjustment problems in adolescence. *Journal of Atatürk University Institute of Social Sciences*, 7(1), 39-63.

Authors' Declaration of Contribution

Authors' contribution rates in the study are equal.

Statement of Support and Acknowledgment

This study was supported by TUBITAK 2209-A - University Students Research Projects Support Program. We would like to thank TUBITAK for its support.