

TEMMUZ, 2023

İÇGÖRÜ

Pendik Rehberlik ve Araştırma Merkezi Dergisi

BU SAYIDA;

ÖLÜM, KAYIP VE YAS ÜZERİNE

SINAV KAYGISI VE SAĞALTIMI

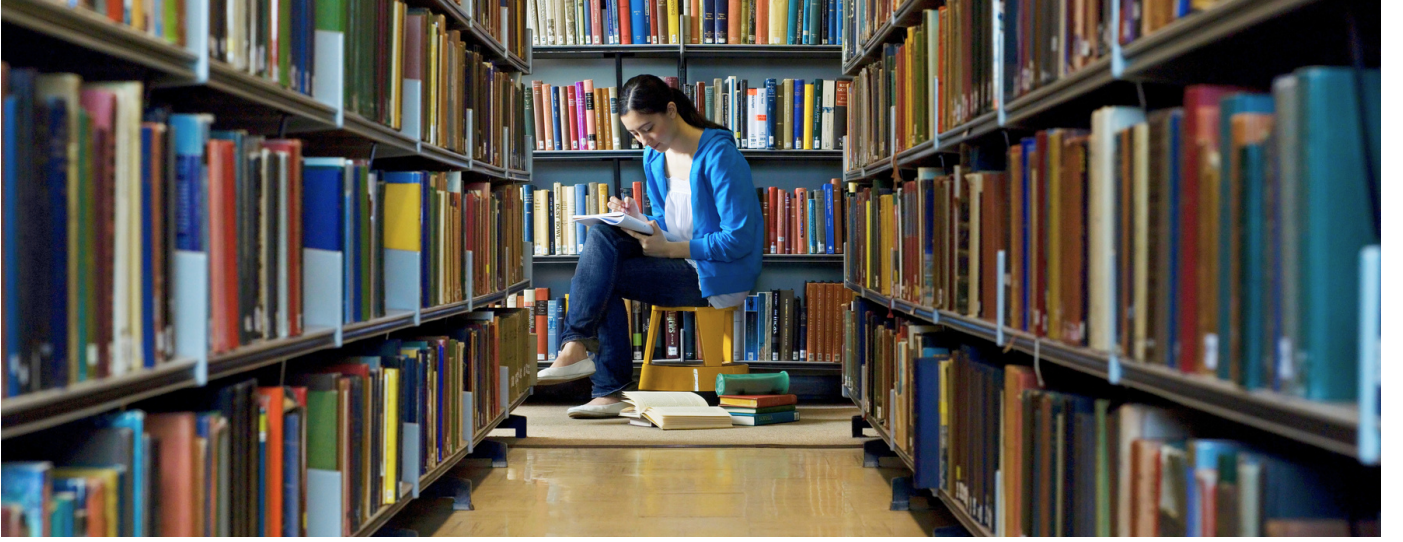
**ERKEN ÇOCUKLUKTA
KAYNAŞTIRMA**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE
UTANÇ VE SUÇLULUK İLE BAŞA
ÇIKMA TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL
DUYGU DÜZENLEMENİN ROLÜ**

**SINIF REHBER
ÖĞRETMENLERİNİN
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE
REHBERLİK ANLAYIŞLARI İLE
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE
REHBERLİĞE YÖNELİK
TUTUMLARI**

İÇGÖRÜ

Pendik Rehberlik ve Araştırma Merkezi Dergisi



Sevgili Okurlarımız,
Yeni bir sayıyı çıkarmanın heyecanıyla
merhabalar...

Yıllık e-dergimiz İÇGÖRÜ'nün 2023 yılı sayısında,
özel eğitim ve rehberlik konularında ki yazılarımızı
okuyabilirsiniz.

Derginin hazırlanmasında emeği geçen tüm mesai
arkadaşlarıma teşekkür ederim. Yeni bir yılda ve
yeni bir sayıda görüşmek umuduyla keyifli
okumalar dilerim.

Aladdin KARACAN
Kurum Müdürü

İÇİNDEKİLER

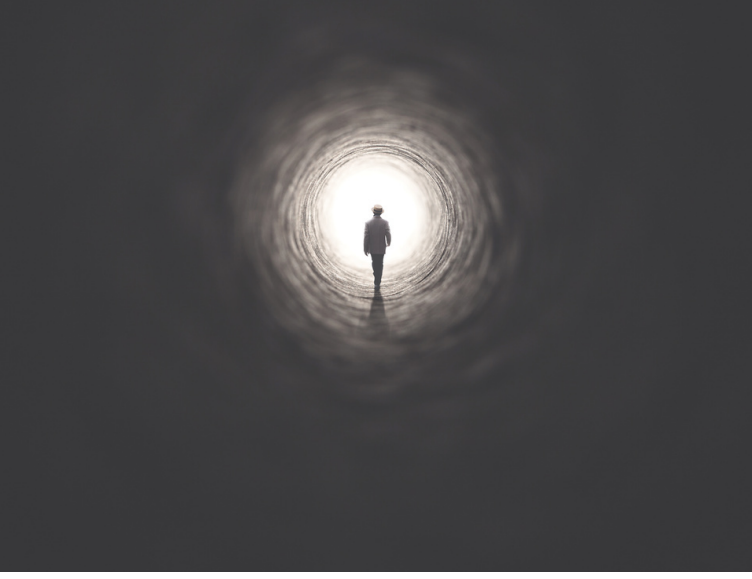
Ölüm, Kayıp ve Yas Üzerine, sy 4

Sınav Kaygısı ve Sağaltımı, sy 6

Erken Çocuklukta Kaynaştırma, sy 9

**Üniversite Öğrencilerinde Utanç ve Suçluluk İle
Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişkide Bilişsel
Duygu Düzenlemenin Rolü, sy 11**

**Sınıf Rehberlik Öğretmenlerinin Psikolojik
Danışma ve Rehberlik Anlayışları İle Psikolojik
Danışma ve Rehberliğe Yönelik Tutumları, sy 16**



Doğarken göbek kordonu kesilerek dünyaya gelen insan, yaşamı boyunca kayıplar ve vazgeçişler yaşar. Bu yaşamın doğal dengesidir. Yas tutabilmeye ilişkin yeti, bireyin gelişimsel öyküsüyle şekillenir. Yürümek için bebek ya güvenli kucaktan vazgeçmeli ya da bardaktan süt içmek için anne memesini bırakmayı öğrenmelidir. Bu becerinin gelişmesi için bebeklikten itibaren yaşanan ayrılıkların güvenli bir ortamda ebeveynler tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Yetişkinlikte ise yaşamın akışı içerisinde yakın bir ilişki bitimi, organ kaybı, iş kaybı, sevilen bir eşyanın kaybı, yaşanan şehrin kaybı kişide yas tepkisine yol açabilir (Bildik, 2013). Yani yas tutma, sadece ölüme karşı verilen bir yanıt değildir. Yas tutma herhangi bir yitim ya da değişikliğe verilen psikolojik yanıt ve iç dünya ile gerçeklik arasında uyum sağlanabilmesi için yapılan uzlaşmalardır (Zintl ve Volkan, 2010).

Ölüm, yaşamın bitişiyle anlam bulan kaçınılmaz acı bir sonudur. İnsanların yasını yaşama şekli, parmak izi kadar kişiseldir. Sevilen önemli ötekinin kaybı, kişide tarif edilemez derin bir kedere gebe olacaktır. Keder, yas tutmaya eşlik eden evrelerde yaşanılması gereken doğal bir duygudur.

ÖLÜM, KAYIP VE YAS ÜZERİNE

Emine ALVAZ ŞEN-Klinik Psikolog

Ölüm kayıpların en somut ve acı olanıdır. Ölüme karşı verdiğimiz tepkilerimizde farkında olmaksızın, geçmişimizdeki yarım kalmış, dayatılmış ya da aceleyle gelmiş ayrılıklarımızın bilinçdışımızdaki kalıntılarını da bir arada yaşarız (Zintl ve Volkan, 2010).



Kayıp ve Yas Süreci Evreleri

Ölümle yüzleşmek zorlu bir deneyimdir. Her birey için bu süreç farklı seyreterse de yasin kabul görmüş bazı evreleri vardır. Kübler-Ross'a göre inkar, öfke, pazarlık, depresyon, kabullenme evreleri; Vamik Volkan'a göre iseyadsıma, bölme, pazarlık, sıkıntı, öfke ve kabul evreleri vardır. Kişilerin öznelliğinde buduygusal tepkilerin yaşanma sırası, sıklığı, biçimi kişiden kişiye farklılık gösterir. Ancak en genel haliyle yasin aşamalarının tarifi şu şekilde yapılabilmektedir:

Kişi sevdiği birisini kaybettiğinde göğsünde bir yara açılır. Önce o yara çok küçüktür, hissedilen acı ise yaradan daha büyüktür. Zamanla oradan içeri duygular sızar ve yara genişler. İlk inkar girer içeri ve kişi inanmak istemez, bunlar benim başıma gelmiş olamaz diyerek süreci görmezden gelmek ister. Ardından öfke tutamaz kendini ve sevdiği kişinin zamansız gidişini reddeder ve niye ben diye sormaktan alıkoymaz kendini. Sonra gidenle yarım kalmış işlerin hesabını sorar suçluluk. Ardından birlikte geçirilemeyen zamanların pişmanlığı sarar yüreği. Gidenle birlikte geçirilen zamana hasret ve geçirilemeyen zamana dair derin bir üzüntü de yaşanır beraberinde. Geçmiş kucaklandığı ölçüde artık yara yavaş yavaş şefkatle kapanmaya başlar ve süreç kabul evresine doğru ilerler. Kabul, çıkılan bu uzun yolun son durak noktasıdır. Yas uzun bir veda sürecidir.

Sağlıklı Bir Yas Tutma Süreci İçin Öneriler

Yas sadece kayıp değil aynı zamanda ölüm gerçeğiyle de yüzleşmektir. Etkili bir şekilde yas tutulabilmesi için kişinin kaybetme fikrine alışması gerekir (Zintl ve Volkan, 2010). Bu fikre alışmak kişi için zorlayıcı olsa da yas süreci sağlıklı yaşandığı takdirde geliştiricidir. Bilinir ki yas yok olmaz ya da bitmez. Yaşanılan ilk sızı hep kalır. Ancak zamanla o yara kapandıkça kişi acısı etrafında büyür.

Sağlıklı bir şekilde yas tutulabilmesi için yakını kaybetmiş kişilerin acılarını yaşamalarına izin verilmeli ve yaşanan duyguların dışavurumu sağlanmalıdır. Aile ya da arkadaş çevresinden alınacak sosyal destek kişiyi güvende ve kabul görmüş hissettirecektir. Kişinin cenazeye katılması, mezar ziyareti yapması, gidenin ardından mektup yazması ölen kişi ile yarım kalan yaşanılmamış hayat ile vedalaşmasına hizmet edecektir. Her yas tutma biçimi kendi biricikliğinde olduğu için süre vermek zor olmakla birlikte yasin uzun soluklu olduğu unutulmamalıdır. Ancak yas süreci kronik bir hal adıyla, aradan uzun süre geçtiği halde kişi bu duyguyla başa çıkmakta zorlanıyorsa ve bu durum günlük yaşamını olumsuz etkiliyorsa uzman desteği alması gerekmektedir.





SINAV KAYGISI VE SAĞALTIMI

Prof. Dr. Gürhan CAN-Hasan Kalyoncu
Üniversitesi

Bugün başarı ve statüye çok önem verilen bir kültürde yaşıyoruz. Günümüzde bireyin toplum içindeki statüsü ise, büyük ölçüde ne kadar ve tür bir eğitimden geçtiğine bakılarak değerlendirilmektedir. Eğitim gören her birey çocukluk yıllarından itibaren yüzlerce sınavdan geçerken, sınav sonuçları bireyin geleceği ile ilgili çok önemli kararlara temel oluşturmaktadır.

Öğrencilerin sınavlardaki başarılarını etkileyen etmenler arasında, bireyin psikolojik yapısından kaynaklanan ve sınav kaygısı olarak adlandırılan bir durum, uzun yıllardır psikologları ciddi biçimde ilgilendirir olmuştur. Bu konudaki ilk çalışmalarda sınav anında beliren bazı duygusal tepkilerin öğrencilerin başarıları üzerindeki olumsuz etkilerine değinilmiştir. (Brown, 1938; Brown ve Gelder, 1938). Sınavlara özgü psikolojik duygulanım hallerini derinlemesine incelemiş olan iki araştırmacı ise (Mandler ve Sarason, 1952), bu durumu belli ortamlarda belli uyaranlarla karşılaşan bireylerde görülen bir tür özellik kaygısına (trait-anxiety) benzeterek, sınav kaygısı olarak tanımlamışlardır.

Mandler ve Sarason (1952), ayrıca öğrencilerde sınav anında beliren kaygı düzeyini ölçen, ilk kaygı ölçeğini de geliştirerek, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, kaygı düzeyi düşük öğrencilere göre yetenek testlerinden daha başarısız olma eğiliminde olduklarını belirlemiştir. Sınav kaygısı ile ilgilenen daha sonraki araştırmacıları da büyük ölçüde etkileyen ve bu iki araştırmacı tarafından geliştirilen kaygı kuramına göre; sınav anında bir öğrencide amaçlı güdüler ya da kaygı güdüleri olarak adlandırılan iki farklı güdüden biri uyarılmakta, bireyin sınav anındaki davranışları ise, bu güdüleri karşılanmaya yönelik bazı tepkiler biçiminde farklılaşmaktadır. Amaçlı güdüler, başarı gereksinimi (need to achieve) ve hedefe ulaşma gibi kavramlarla ilişkili güdülerdir ki bunların doyurulabilmesi için bireyin amaçlı tepkilerde bulunması gerekir. Yani bu durumda birey, sınavda başarı göstermeye yönelik mantıklı davranışlarda bulunur. Sınavla karşı karşıya gelen öğrencilerde harekete geçebilecek kaygı güdüleri ise, bireyin geçmişteki sınav yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Kaygı güdülerini karşılayabilmek için de kuşkusuz birey bazı tepkiler geliştirecek ve böylece kaygının vermiş olduğu acıdan kurtulmaya çalışacaktır. Bu durumda ise birey iki farklı tepki biçiminden birini seçmektedir. Birey ya amaçlı güdülerde olduğu gibi amaçlı tepkilerde bulunarak başarıya dönük mantıklı davranışlar göstermekte, ya da amacın gerçekleşmesi ile hiç de ilişkili olmayan amaçsız tepkilere yönelmektedir.

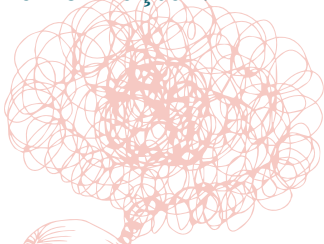


Akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen düşük sınav kaygısı ile olumsuz yönde etkileyen yüksek sınav kaygısı bir başka kuramsal yaklaşımda; kolaylaştırıcı (facilitating) ve engelleyici (debilitating) kaygı güdeleri ile açıklanmaktadır (Albert ve Haber, 1960). Tıpkı düşük ve yüksek kaygı durumları ile ilişkili bulunan farklı güdüler gibi kolaylaştırıcı ve engelleyici güdüler de sınav sırasında bireyi farklı davranışlara yöneltmektedir. Sarason ve Mandler'in görüşlerinden farklı olarak bu yaklaşımda, engelleyici güdülerle kolaylaştırıcı güdülerin aynı bireyde birlikte bulunabileceği ileri sürülmektedir. Kolaylaştırıcı ve engelleyici güdülerden sadece birine ya da her ikisine birden sahip olan bireyler olabileceği, dahası bazı bireylerde bu yapılardan hiç birinin bulunmayabileceği ifade edilmektedir. Kolaylaştırıcı ve engelleyici güdülerin her ikisine birden sahip olan bireylerde, kaygı ile başarı düzeyi arasındaki ilişkinin, baskın olan güdüye göre değişerek, olumlu ya da olumsuz yönde olduğu belirtilmektedir (Albert ve Haber, 1960).

Bazı araştırmacılar da kaygı hallerinde görülen zihinsel ve otonom tepkileri, endişe (worry) ve duygulanım (emotionality) kavramları ile açıklamışlardır. (Liebert ve Morris, 1967). Bu bakış açısından endişe, bireyin sınav anındaki marazi düşünceleri ile ilgili bulunan zihinsel bir hali temsil etmektedir. Bu durumda bireyin zihninde amaçla ilişkili olmayan bazı düşünceler canlanmakta ve bireyin tüm dikkati benliğiyle ilgili bazı yetersizlikler üzerinde toplanmaktadır. Duygulanım ise sınav anında bireyin önüne geçemediği terleme, kalp çarpıntısı, telaşlanma ve benzeri bazı kendiliğinden tepkileri içermektedir. Endişe ve duygulanım ile ilişkili kaygı halleri de sınav sonuçlarını düşük ve yüksek kaygı gibi farklı biçimlerde etkilemektedir. Endişe ve duygulanımı birlikte yaşayan bireylerde başarı düzeyi endişeden dolayı düşmektedir. Eğer bireyde sadece duygulanım söz konusu ise, endişe kadar olmasa da, bu da başarıyı olumsuz biçimde etkilemektedir (Liebert ve Morris,1967).

Orta düzeyde bir kaygının birey için yararlı bir uyuma tepkisi olduğunu (Lauglin, 1967; Aykan, 1969) ve sınavdaki başarıyı artıracaklarını ileri sürenler olmuştur (Ebel, 1972, s.18). Elinizdeki bu incelemede de görüldüğü gibi, sınav kaygısı ile ilgili araştırma sonuçları, düşük düzeyde bir sınav kaygısının başarı açısından yararlı olduğu yönündedir. Düşük sınav kaygısı başarı açısından yararlı ise, sınavda hiç kaygılanmayanların daha da avantajlı olduğu söylenebilir mi? Literatürde bu tür öğrencilerle ilgili bir bulguya rastlanmamaktadır. Bu durum, belki de sınavla karşı karşıya gelen her bireyde az da olsa kaygı olduğuna inanılmasından dolayıdır. Sınav kaygısını hiçbir şekilde ve hiçbir zaman yaşamamış olan öğrencilerin de var olabileceği düşünülürse, bu durumun nedenleri üzerinde de durmak gerekir. Bireyin yetenek düzeyi ile kaygı düzeyi arasında ters bir ilişki bulunduğundan (Ebel, 1972) yola çıkarsak, sınavlarda başarılı olacaklarından kesin olarak emin olan bazı üstün yetenekli öğrencilerin kaygılanmamalarını da doğal karşılamamız gerekir. Öte yandan sınavlarda kaygılanmama nedeni başarı gereksinimi ile sınav kaygısı arasındaki olumlu ilişkiden (Ebel, 1972) de kaynaklanmış olabilir. Yani birey için sınavın bir anlamı varsa, kaygıdan da söz edilebilir.

Sınav kaygısının akademik başarı farklılaşmalarında rol oynayan önemli bir değişken olduğu inancı, bu konu ile ilgilenen araştırmacıları giderek bu semptomu sağaltma çabalarına yöneltmiştir. Bu amaca yönelik ilk ciddi uygulamalar ise, birey ya da gruplara yönelik geleneksel psikolojik danışma etkinlikleriyle başlamış (Kirk, 1952; Chestnut, 1965), fakat bu tür etkinliklerin sınav kaygısına bağlı bulunan başarısızlıklara çare olamadan yeterince etkili olamadığını ileri sürenler olmuştur (Crighton ve Jehu, 1969; Chestnut, 1965). Bu nedenle sınav kaygısını sağaltma çalışmalarında giderek davranışçı yaklaşımlara yer vermeye başlanmıştır (Katahn, Strenger ve Cherry, 1966; Paul, 1964; Paul ve Shannon, 1966). Davranışçı danışma teknikleri arasında ise, sistematik duyarsızlaştırma tekniğinden geniş ölçüde yararlananlar olmuştur.



Akademik ortamlarda başarısızlık sorunu ile yüz yüze gelen öğrencilere yapılacak yardımların etkililiği, başarısızlığa neden olan etmenlerin belirlenerek, bunları giderebilecek etkili yöntemleri işe koşmakla olanaklı olsa gerektir. Bir başarısızlık nedeni olarak pek çok öğrenciyi yakından ilgilendiren ve sınav kaygısı olarak tanımlanan psikolojik bir durum ise, yapısı gereği özellikle okullarda görev yapan psikolojik danışma uzmanlarını yakından ilgilendirmektedir. Sınav kaygısını sağaltma amacına yönelik psikolojik danışma etkinliklerinden sonuç alabilmek ise, sınav kaygısını bütün boyutlarını ile tanımak kadar, bu semptomun giderilmesiyle birlikte başarı düzeyini de yükseltmede etkili olabilecek yöntemler hakkında, yeterli bir bilgi ve beceri geliştirebilmeyi gerektirmektedir.

Sınav kaygısı ile baş etmeye yönelik bulunan daha sonraki bazı uygulamalarda ise, bireyin dikkat ve zihin fonksiyonları üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu tür yaklaşımlarda genel olarak bireyin akademik başarı konusundaki uygun olmayan inançlarıyla beklentilerinin düzeltilmesine çalışılmakta, bir başka deyişle bireyin zihni yeniden yapılandırılmaktadır (Hollroyd, 1976; Meichenbaum, 1972; Goldfried ve diğerleri, 1978). Sınav kaygısı düşürülürken akademik başarı düzeyini de yükseltebilmek bakımından, birden fazla sağaltım tekniğini birleştiren uygulamalarla, zihinsel düzeltme süreçlerinden, gerek geleneksel psikolojik danışma, gerekse sistematik duyarsızlaştırmaya göre daha etkili sonuçlar alınabilmektedir. Zihinsel düzeltme süreçlerinin duyarsızlaştırma eğitimiyle birleştirilmesi durumunda ise sınav kaygısının sağaltımında daha da ileri gidebileceği ileri sürülmektedir (Hollroyd, 1976).

Eripek (2002)'e göre özel gereksinimi olan bireyler, öğrenmede zorlanan, davranış problemleri gösteren, bedensel özelliği ya da duyuşsal yetersizliği olan bireyleri ve üstün yetenekli bireyleri de içerisine alan kapsamlı bir terimdir. 2018 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göreyse "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır.

Wolery (1993) erken özel eğitim hizmetlerinin genel amaçlarını, erken eğilim dönemindeki çocuklar, aileler ve erken eğitim hizmetini sağlayanlar için şu şekilde sıralamaktadır; Çocuklar için: (a) gelişimsel becerilerin en iyi şekilde kazanılmasını sağlamak (b) belirli durumlarda ve ortamlarda içinde yaşayacakları topluma uyumlarını en üst düzeye çıkarmak (c) kişisel bakımlarını yapabilme düzeylerini ve sosyal yaşamlarının kalitesini arttırmak. Aileler için: (a) çocuklarıyla ilgili uygun kararları alabilmek (b) çocuklarıyla, hem aile hem de çocuk için doyurucu ve yararlı şekilde etkileşimde bulunabilmek (c) çocuklarının gelişimine katkıda bulunabilmek (d) toplumla bütünleşmek. Hizmeti sağlayanlar için: (a) gelişim geriliği olan çocukların ve ailelerinin toplum tarafından kabulünü arttırmak (b) erken özel eğitim programlarını uygulamak ve geliştirmek (c) gelişim geriliği olan çocukları, ailelerini ve sunulan hizmetleri desteklemek ve savunmak (akt. Birkan, 2002).

ERKEN ÇOCUKLUKTA KAYNAŞTIRMA

Arş. Gör. Hatice Begüm UYANIK-
Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel
Eğitim Anabilim Dalı



Okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetleri verilirken, özel gereksinimli çocuğun, bilişsel, duyuşsal, dilsel, kişisel-toplumsal, devinsel alanlarda destek eğitim vererek tüm gelişim alanlarındaki gelişimini desteklemek, tüm ailesini desteklemek, arkadaşlık kurma, oyuna katılma, iletişimi başlatma gibi girişimlerde bulunması desteklenerek çevresiyle etkileşimini kolaylaştırmak, günlük yaşam becerilerine katkı sağlayacak etkinliklerle çocuğun toplumun bir parçası olmasını sağlamak amaçlanır (Kırcaali-İftar, 1998). Kapsayıcı bir erken eğitim kaynaştırma programının başarısı, öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçlarını geniş bir yelpazede değerlendirerek, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitilmiş eğitimcilerin yaptığı düzenlemelere dayanmaktadır. Öğretimi bireyselleştirmek, sınıfın fiziksel ortamını özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlemek ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini arttırıcı etkinlikler yaparak akranları işe koşmaktır (Batu, 2010).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni kaynaştırma yapmaya istekli ve yetersizlik gösteren çocuğu kabul edici tutum içerisinde ise öğretimin başarılı olmasını sağlayabilir. Öğretmenin olumlu ve kabul edici tutumu sınıftaki normal öğrencilerin de tutumunu etkiler, eğer öğretmen normal çocukları bu duruma hazırlar ve yetersizlik gösteren çocuklarla etkileşim kurmaları yönünde çalışırsa sosyal kabul daha kolay olur, kaynaştırmanın başarısı da artar.



Yetersizlik gösteren çocuklar normal çocuklarla etkileşime girerek hedeflenen birçok davranışı da öğrenebilirler. Kaynaştırma uygulanırken normal gelişim gösteren ve yetersizlik gösteren çocuk ailelerinin hazırlanması da önemli bir aşamadır. Kaynaştırma konusunda istekli ve yararlı olduğuna inanan aileler uygulamada çok güçlü destek olabilirler. Eğer normal gelişim gösteren çocukların aileleri evde kaynaştırmaya ilişkin ya da yetersizlik gösteren çocuğa ilişkin olumsuz bir ifade kullanırlarsa bu hemen okulda kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz bir davranış olarak geri dönecektir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Bu da kaynaştırma ya da genel olarak öğrencinin katılımını olumsuz etkileyecektir.



Sonuç olarak kaynaştırma erken çocukluk ve sonrasında önemlidir. Aile, öğretmen ve öğrencinin bir bütün olarak sürece katılması ya da süreci ve yetersizliği bilmesi önemlidir. Böylelikle normal gelişim gösteren öğrencilerin de ailelerin de öğretmenlerin de sürece katılımı güçlenecektir. Bu da yetersizliği olan bireyin kaynaştırmadan alacağı verimi artıracaktır.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE UTANÇ VE SUÇLULUK İLE BAŞA ÇIKMA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

Uğur ÖZTÜRK-Uzman Psikolojik Danışman



Başa Çıkma Kavramı

Sosyal bir varlık olan insan, etkileşimde olduğu çevresiyle sürekli bir iletişim halindedir. Bireyler, algıladıkları tehditlere ve zararlara başa çıkma olarak adlandırılan tepkilerle yanıt verirler. Başa çıkma, genel olarak tehdidi ve olası zararları önleme veya yaşanan sıkıntıları azaltma amacıyla gösterilen gayretlerdir ve bireyin psikososyal adaptasyonunu sağlayan dengeleyici bir etmendir (Carver ve Conner-Smith, 2010; Holahan, Moos ve Schaefer, 1996;).

Başa çıkma tutumları, insanları sıkıntılı yaşam deneyimlerinden psikolojik olarak zarar görmekten koruyan, bireyin toplum üzerindeki etkisine önemli ölçüde aracılık eden bir davranış biçimidir (Pearlin ve Schooler, 1978). Folkman ve Lazarus (1984), başa çıkmayı, bireyin kendisine yük olan veya aşırı gelen belirli iç veya dış beklentileri, sorunları yönetmek için sarf edilen çeşitli bilişsel ve davranışsal çabalar olarak açıklamıştır. Başa çıkma tutumlarını etkileyen faktörler; yaşanan olayın ne hakkında olduğu, kimlerin dâhil olduğu ve olayın nasıl değerlendirildiği gibi durumsal faktörler ile yaş ve cinsiyet gibi demografik faktörlerdir (Folkman ve Lazarus, 1980). Başa çıkma tutumlarının bireylerin yaşadığı toplumların sosyal ve kültürel farklılıklarından, yaşadıkları zaman diliminden ve fizyolojik etmenlerden önemli ölçüde etkilenmesi, tutumların bütün bireyler için aynı ölçüde sınıflandırılmasını zorlaştıran unsurlardandır.

Zuckerman ve Gagne (2003), başa çıkma tutumlarını 5 alt başlıkta değerlendirmiştir:

Kendine
Yardım

Bireylerin hissettiklerini anlama, duygularını paylaşma, destek arayabilme ve baskı altındayken duygu ve düşüncelerini yaşadığı stresli duruma karşı olumlu anlamda kullanabilme becerisidir.

Yaklaşım

Bireylerin algıladığı sorunlara ve tehditlere karşı sosyal destek arayıp bulabilmesi, planlama yapma, problemle başa çıkabilmek için işlevsel olmayan diğer tepkileri fark edip devre dışı bırakma şeklindeki stresin kaynağına yönelik problem çözme becerileridir.

Uyum
Sağlama

Bireylerin duygularının farkında olma, yaşadıklarını olumlu anlamda yeniden değerlendirme, kabul etme, iyimserliği sürdürme ve dikkatini olumlu konulara çevirme şeklinde başa çıkma girişimini ifade etmektedir.

Sakinme,
Kaçınma

Sorunlardan uzaklaşma, başkasını suçlama, inkâr etme, ilgisizlik ve odağı başka yönlere çekme şeklinde gerçekleşen kaçınma davranışlarıdır.

Kendine
Ceza

Bireyin zihninden işlevsiz bir şekilde tekrarlı düşünceler geçmesi, kendisini suçlaması, karamsar olması ve kendisine karşı acımasız yargılarının olması biçiminde meydana gelen başa çıkma tutumudur.

Stres

Stres, canlıların bir tehdit algıladığı zaman hissettiği baskı ve harekete geçmeye zorlayan bir duygudur. Stres, organizmanın uyum kapasitesini zorlayan veya aşan, zararlı olabilecek ve organizmayı biyolojik ve psikolojik sıkıntılara sevk edebilecek çevresel taleplerdir (Cohen vd, 1997). Belirli başa çıkma tutumları, fiziksel veya psikolojik strese uyumu kolaylaştırabilir veya engelleyebilir (Zeidner ve Endler, 1996).

Stres kişinin ya da çevrenin sahip olduğu veya bir uyarıcı ya da tepki değildir. Stres, kişi ve çevre arasındaki dinamik, özel bir ilişkidir (Folkman, 1984). Stres kaynakları içsel (sağlık sorunları, travma geri dönüşleri, ruminasyon, vb.) veya dışsal (dünyada yaşanan sıkıntılar, diğer insanların sıkıntıları, vb.) kaynaklı olabilir (Harper, 2019). Bireyin geçmişte yaşadığı olaylar sonucunda hissettikleri ve yaşadıkları hakkındaki düşünceleri; şimdiki zamanında yaşadığı fizyolojik sorunları ve zorlu yaşam durumları ile gelecek yaşantısında olası önemli olumlu veya olumsuz olay ve durumlar stres kaynaklarının çeşitlenmesinde rol oynamaktadır.

Bilişsel Değerlendirme

Birey, stresli bir olayla karşıladıktan sonra, iki aşamalı bir bilişsel değerlendirme sürecine girer. Birey, belirli bir stresli karşılaşmada herhangi bir başa çıkma tepkisi kullanmadan önce, neyin tehlikeli olduğunu bilişsel olarak değerlendirir (birincil değerlendirme) ve ardından durumla başa çıkmak için ne yapılabileceğini (ikincil değerlendirme) hesaplar. Çevreden gelen stres yaratabilecek bir takım uyaranlar, birincil değerlendirme sürecinde ya olumlu olarak, ya alakasız ve nötr olarak ya da stres oluşturan üç tür olarak algılanır: zarar; tehdit ve meydan okuyan (Folkman ve Lazarus, 1987). Birincil değerlendirme sürecinde, yaşanan olayın bireyin hayatı için ne kadar tehdit oluşturduğu ele alınır. İkincil değerlendirme sürecinde ise var olan tehditle başa çıkmak için neler yapılabileceği belirlenir (Folkman ve Lazarus, 1984; Folkman, Lazarus, Gruen ve Delongis, 1986). Bireyin, yeterli bir başa çıkma tepkisine sahip oluşu, var olan tehdidi daha az tehdit edici olarak yeniden değerlendirmesine sebep olabilir. Eğer, sergilenen başa çıkma tutumu, tehdidi ortadan kaldırmak için yeterli olmaz ise, birey tehdidin şiddetinin o an hangi seviyeye geldiğini gözden geçirir ya da hangi başa çıkma tutumunun işe yarar olabileceğini yeniden değerlendirir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989).

Utanç ve Suçluluk Duyguları

Gilbert'e (1994) göre, utanç bireyin kendisini diğerlerine kıyasla daha aşağı, güçsüz veya kötü hissetmesidir. Kişi yalnızken bile, onaylamadığı benliğin başka bir kişiye nasıl görünebileceğini hayal eder. Bu nedenle, utanan kişinin genellikle başkalarından gizlemek veya yere gömülüp kaybolmak istemesi şaşırtıcı değildir (Tangney, 1992). Utanç, aşağılanma duygusuyla paralel gelişir ve kimliğin gelişiminde oldukça merkezi bir yere sahiptir. Utanç, bir iç işkence olarak hissedilir ve bireyleri hem kendinden hem de diğerlerinden ayıran, içeride açılmış bir yara olarak nitelendirilebilir. Eğer kontrol edilmezse, utanç benliği yutabilir ve bireyi daha derin umutsuzluğa sürükleyebilir. Utanç, kişinin kendisini ayıplanacak bir durumda görmesinden kaynaklanan bir duygudur. Ayrıca kişinin kendi beklentilerini karşılayamaması durumudur.

Suçluluk ise, yasaklanmış veya ahlaki açıdan ayıp karşılanan bir şey yapıldığı zaman ve toplumun veya kişinin normlarına aykırı davrandığı düşüncesinin yarattığı pişmanlık duygusudur (Bakırcıoğlu, 2012). Suçluluk, kişinin her türlü kötülükten kendisini sorumlu tutmasıdır (Döğüşgen, 2005). Suçluluk da utanç gibi ahlaki bir duygudur ve toplum içerisinde saygın bir şekilde yaşamayı tehdit edebilecek bir eylemde bulunduktan sonra hissedilir.

Bilişsel Duygu Düzenleme

Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara sahip olduklarını, ne zaman sahip olduklarını ve bu duyguları nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini etkileyen süreçleri ifade eder. Duygu düzenleme süreçleri otomatik veya kontrollü olabilir, bilinçli veya bilinçsiz olabilir ve etkileri duygu üretme sürecinde bir veya daha fazla noktada olabilir. Duygu düzenleme ayrıca tepkinin nasıl değiştiğini de içerir (Gross, 1998).

Bilişsel Duygu Düzenleme

Bilişsel duygu düzenleme, duygusal olarak uyarıcı bilgi alımını yönetmenin bilişsel yolu olarak ifade edilebilir. Duyguların bilişler yoluyla düzenlenmesi, bireylerin yaşamının önemli bir aracıdır ve stresli olayların deneyiminden sonra duyguları yönetmeye yardımcı olur. Yaşamın her aşamasında, insanlar dünyaya uyum sağlamak için çok çeşitli stres faktörleri ve zorluklarla başa çıkmak zorundadır. Bebekler bile çevrelerini basit ve ilkel yollarla değiştirmeye çalışırlar. Çocuklar büyüdükçe, duygu düzenleme repertuarı artar ve öncelikle dışsal, davranış odaklı duygu düzenleme stratejilerinden daha içsel, bilişsel temelli olanlara doğru kayar (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwoght ve Kraaij 2007).



Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin utanç ve suçluluk düzeyleri ile başa çıkma tutumları düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenlemenin aracı rolü incelenmiştir. Akdeniz Üniversitesi öğrencileriyle yürütölen bu çalışmanın sonuçlarına ilişkin aşağıda bazı bilgiler yer almaktadır.

- Üniversite öğrencilerinden kendini kötü hisseden, değersiz, işe yaramaz olduğunu düşünen ve son zamanlarda yaptıklarından hicap duyanların yaklaşım düzeylerinin düşük olduğu görölmektedir. Yaklaşım düzeyinden kasıt, bireyin yaşadığı problemin çözümü için odaklanabilme, dikkatini yoğunlaştırıp düşünme becerisi olarak açıklanabilir. Utanç duygusunu yoğun olarak hisseden üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemlere odaklanma ve çözüm üretmede yaşadıkları zorluklarda, yaşananları kabullenme, olumlu yeniden değerlendirme ve planlamayı içeren bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kısmen aracı olduğu ifade edilebilir.
- Suçluluk ile yaklaşım arasındaki ilişkide ise üniversite öğrencilerinden kendini iyi hissetmeyen ve yaptıklarından memnuniyet duymayanların, yaşadıkları sorunların çözümü için odaklanabilme ve dikkatle hareket edebilme konusunda yaşadıkları zorluklarda yine uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kısmen aracılık ettiği ifade edilebilir.
- Uyum sağlama, bireyin yaşadığı olaylar sonucunda olası etkilere adapte olabilmek ve uyum yakalayabilme becerisidir. Üniversite öğrencilerinden kendini kötü hisseden, değersiz, işe yaramaz olduğunu düşünen ve son zamanlarda yaptıklarından pişmanlık duyanların yaşadıkları olayların olası olumsuz etkilerine karşı tolerans geliştirebilme ve uyum sağlayabilme becerilerinin düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durumun suçluluk duygusu için de aynı şekilde seyrettiği araştırmada belirlenmiştir.
- Üniversite öğrencilerinden kendini kötü, değersiz hisseden, yakın geçmişlerinde yaptıklarından utanç duyanların sakınma-kaçınma düzeylerinin yüksek olduğu görölmektedir. Benzer şekilde suçluluk ile kendine ceza arasındaki ilişki ele alındığında, öğrenciler içerisinde yaptıklarından benlik bütönlüğüne zarar vermeden üzüntü duyanların kendine ceza düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Kendine ceza düzeyinden kasıt, bireyin zihninden işlevsiz bir şekilde tekrarlı düşünceler geçmesi, kendisini suçlaması, kendisine karşı acımasız yargılarının olması ve karamsarlığı biçiminde meydana gelen tutumdur.
- Üniversite öğrencileri, genç yetişkinlik döneminde yaşadıkları olaylar ve sıkıntılar sonucunda bazı yıkıcı duygular hissedebilmektedir. Öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşabilmesi ve sağlıklı bir yetişkinlik dönemine geçebilmesi için yaşadıkları problemler karşısında işlevsel başa çıkma tutumları geliştirmeleri ve uyumlu duygu düzenleme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Bu sebeple, üniversite öğrencilerinin utanç ve suçluluk duygularıyla başa çıkma tutumlarını iyileştirmeye yönelik ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitimler düzenlenmelidir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarında utanç ve suçluluk duyguları ile başa çıkma tutumlarını iyileştirmeye çalışırken bilişsel süreçlerden ve duygu düzenleme becerilerinden yararlanılabilir.

SINIF REHBER ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ANLAYIŞLARI İLE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİĞE YÖNELİK TUTUMLARI

Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL-İstanbul Kültür Üniversitesi

Prof. Dr. Gürhan CAN -Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Sınıf içi rehberlik uygulamalarına hazırlanmadan, öğrencilere model olma ve velilerle işbirliği geliştirmeye kadar okul rehberlik programının etkin biçimde uygulanabilmesinde sınıf rehber öğretmenlerinin görevlerinin kritik bir önemi vardır. Nitekim, okul rehberlik hizmetleri konusundaki kimi otoriteler (Gibson ve Mitchell, 2003; Schmidt, 1993) de okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğretmen desteği olmadan başarılı ve etkili olamayacağını, rehberlik ve psikolojik danışma programının başarılı ve etkili olmasının okulda desteklenmesine bağlı olduğunu ve bu destek grubu içindeki en kritik öğenin sınıf öğretmeni olduğunu önemle vurgulamıştır.



Okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine geri bildirim sağlamada en uygun kaynaklarolan öğretmenler, okul psikolojik danışmanlarıyla kıyaslandığında öğrencilerle çok daha fazla zaman geçirmekte ve onları daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadırlar (Beesley, 2004'ten akt. Aluede ve Egbochuku, 2009). Sorumlu olduğu sınıfın sınıf rehberlik programındaki rehberlik etkinliklerini gerçekleştirmekle yükümlü olan bir sınıf rehber öğretmeni, her bir öğrencisinin entelektüel gelişimi yanı sıra, kişiliğinin diğer boyutlarını da en uygun düzeyde geliştirebilmesine yardımcı olmak gibi önemli bir sorumluluk üstlenmiştir.



Okul rehberlik hizmetlerinden alınacak verimin, öncelikle okul rehberlik ekibinde yer alan personelin yeterli ve ortak bir psikolojik danışma ve rehberlik anlayışında buluşmasına ve psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik olumlu tutumlara sahip olmasına bağlı bulunması (Kepçeoğlu, 1995), özellikle okul rehberlik ekibinin anahtar ögesi olarak kabul edilen sınıf rehber öğretmenlerini yakından ilgilendirmektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmiş bir sınıf rehber öğretmenin, rehberlikle ilgili görevlerini yerine getirmede pek de istekli olamayacağı açıktır. Öte yandan sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kavramsal boyutunu oluşturan rehberlikle ilgili temel kavramları ve rehberliğin ilkelerini de kavramış olmaları anlamına gelen yeterli bir psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı geliştirebilmiş olmalıdırlar. Psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı konusunda yetersiz olmak, rehberlik ekibinde yer alan personelin her birinin rehberliğe farklı anlamlar yüklemesine neden olabilecektir. Böyle bir durum ise, sınıf rehber öğretmenleri de dahil, okul rehberlik ekibini oluşturan personelin rehberlikle ilgili görevlerini yerine getirmede işbirliği ve uyum içinde çalışabilmelerini de engelleyecek, sonuçta okul rehberlik hizmetlerinden beklenen verimin alınabilmesi mümkün olamayacaktır.

Sonuç olarak gerek yabancı gerekse yerli literatürde kendine pek fazla yer bulamamış olan bu konu, yeterince açıklığa kavuşmamış, hala araştırma ihtiyacı içinde bir problem olarak önemini sürdürmektedir. Çünkü daha önce de vurgulandığı gibi, okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yerine getirmekle yükümlü olan okul rehberlik ekibinin en kritik ögesi olan sınıf rehber öğretmenlerinin etkili bir rehberlik hizmetini yerine getirebilmeleri, öncelikle onların rehberliğe yönelik tutumlarına ve rehberlik anlayışlarına bağlı bulunmaktadır. Zira sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliği doğru biçimde algılayıp algılamadıkları ve rehberliğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirip geliştirmediklerinin belirlenmesi, gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde sınıf rehber öğretmenlerinin uygun rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yönelik önlemlere ışık tutacaktır. Bu konuya ilişkin önlemlerden alınabilecek olumlu sonuçlar ise, okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayabilecektir.

Bu araştırmada sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları arasında nasıl bir ilişki olduğu, öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayışlarının cinsiyet, kıdem, branş, rehberlikle ilgili kurs veya seminerlere katılma ve halen görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada ele alınan problemin çözümü için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ve psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları nasıldır?
2. Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ve psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ve psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları; cinsiyetlerine, branşlarına, rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılmalarına, görev yaptıkları öğretim kademelerine ve kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=.44$) olduğunun belirlenmiş olması, bu iki değişkenden birinin diğerini olumlu biçimde etkilediğini göstermektedir. Her ne kadar bu sonuç, bu değişkenlerden hangisinin etkileyen, hangisinin etkilenen olduğuna dair bilgi vermese bile, rehberliğin önemini kavrayarak rehberliğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olan bir sınıf öğretmenin bu durumu, etkili bir rehberlik hizmeti sunabilmek için onun rehberliğin ne olduğuna ve nasıl yerine getirilmesi gerektiğine ilişkin daha yeterli bir anlayış geliştirmesine neden olmuş olabilir. Öte yandan sınıf rehber öğretmeni olarak öğrencilerinin gelişim gereksinimlerine yardımcı olma süreci içinde giderek rehberliğin ne denli önemli bir yardım hizmeti olduğuna dair daha güçlü bir bilinç geliştirmiş olmak, bir yandan sınıf öğretmenin rehberliğe yönelik olumlu tutumlarını pekiştirirken,

aynı zamanda bu konudaki donanımlarına da olumlu katkılar yapmış olabilir. Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ile rehberliğe yönelik tutumları arasında gözlenmiş olan orta düzeydeki ilişkiye başka bir değişken ya da değişkenler de aracılık etmiş olabilir. Bu araştırmadaki kadın sınıf rehber öğretmenlerinin erkeklere göre daha olumlu rehberlik tutumlarına ve daha yeterli psikolojik danışma ve rehberlik anlayışlarına sahip olmaları, Kepçeoğlu (1975) ve Stewart (1961) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularınca desteklenmekte ise de, bu konuya ilişkin kimi araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleriyle psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı ve psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin hala muğlak olduğuna işaret eden bu bulgular, cinsiyetin sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumlarıyla psikolojik danışma ve rehberlik anlayışlarına olan etkilerini ortaya koyabilecek daha ileri araştırma ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada rehberlik ile ilgili bir kursa katılan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumlarının, katılmayanlara göre daha olumlu bulunması, beklenen bir sonuç ise de, rehberlikle ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna katılmış olmanın sınıf rehber öğretmenlerinde psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı açısından anlamlı bir farklılığa neden olmaması, bu tür kursların amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gösterilmesi gereken özenin pek de yeterli olmadığını akla getirmektedir. Branş değişkeninin sınıf rehber öğretmenlerinin ne rehberlik anlayışları, ne de rehberliğe yönelik tutumları üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmaması, eğitim sürecinde tüm öğretmen adaylarının rehberlikle ilgili aynı programı izlememiş olmaları ile açıklanabilecek bir durum olsa gerektir. İlköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışlarının ve rehberliğe yönelik tutumlarının orta öğretimdekilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunması, ilköğretim kurumlarında uygulanan yeni eğitim programından kaynaklanmış olabilir. Zira 2005-2006 öğretim yılında yürürlüğe giren bu programla ilköğretimde öğrencilerin kişilik gelişimine verilen önem artmış, ilköğretim kurumlarındaki birçok dersin öğretim programlarında duyuşsal hedeflere de yer verilmiştir. Tüm bunlar ise ilköğretim öğretmenlerinin yeni programla temel anlayış ve hedefler açısından paralellik gösteren rehberlik ve psikolojik danışmayıda çok benimsemelerine ve rehberliğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamış olabilir.

Bu araştırmada okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kritik role sahip sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları incelenmiştir. Ülkemizde sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ilk ve tek tutum ölçeği olan SRÖTÖ(Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği)'nin bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olması, bu araştırmanın rehberlik alanına olan önemli bir katkısı olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın rehberlik literatürüne olan bir diğer önemli katkısı da, bu araştırmanın ülkemizde daha önce hiç araştırılmamış olan bir konuyu “sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumlarını” doğrudan bu amaçla geliştirilen bir tutum ölçeği ile araştıran ve çeşitli değişkenler açısından sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik ne türden tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuş olmasıdır.

İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda öğretmenlerin katıldıkları rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin onların rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları üzerindeki etkililiği de araştırılabilir. Bunun yanında rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin etkililiği hakkında daha detaylı bilgi verecek yarı deneysel çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Ayrıca kıdem yılının psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı ve psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutum üzerindeki etkisi hakkında daha detaylı bilgi verecek boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir. İlköğretim ve ortaöğretim sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ve psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları arasında ortaya çıkan farkın nedenlerini belirleyemeyeyönelik, gerekli önemlere ışık tutabilecek araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

Bu makaleye Türk Eğitim Derneği Ve Bilim Dergisi 179. sayısından (307-322) ulaşılarak hocalarımızın izni alınarak e-dergimizde yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Alpert, R. And R.N. Haber. <Anxiety in Academic Achievement Situations>. The Journal of Abnormal and Social Psychology 61; 1960, 207-215.
- Brown, H. And D. V. Gelder. <Emotional Reactions Before Examinations.> The Journal of Psychology, 5; 1938, 1-9.
- Chestnut, W. J. <The Effects of Structured and Unstructured Group Counseling on Male College Students Underachievement.> J. of Counseling Psychology, 12; 1965, 388-394.
- Ebel, L. R. <Essentials of Educational Measurement. Second Edition. New Jersey: 1972.
- Holyroyd, A. K. <Cognition and Desensitization in the Group Treatment of Test Anxiety.> J. of Consulting and Clinical Psychol. , 44; (6) 1976, 991-1001.
- Katahn, M., S. Strenger and N. Cherry. <Group Counseling and Behavior Therapy with Test Anxious College Students J. of Consulting Psychol., 3; 1966, 544-549.
- Kirk, B. <Test versus Academic Performance in Malfunctioning Students> J. of Consulting Psychology, 16; 1952 213-216.
- Laughlin, H. P. The Neuroses. Washington D.C, 1967.
- Liebert, R. and L. Morris. <Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety.> Psychological Reports, 20; 1967, 975-978
- Mandler , G, and S, Sarason. <A Study of Anxiety and Learning> J. of Abnormal and Social Psychology, 47; 1952; 166-173.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes, Handbook of Social Psychology. Worcester, Massachusetts: Clark University Press.
- Aluede, O. ve Egbochuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools. Educational Research Quarterly, 33(1), 42-59.
- Aluede, O. ve Egbochuku, E. (2007). The influence of personal characteristics on secondary school teachers' beliefs about school guidance and counselling programs. Education, 127(3), 440-446.
- Bakircioğlu, R. (2000). İlköğretim, Ortaöğretim ve Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, G. (2008). The Current Status of Guidance and Counseling in The Turkish Education System. 10th. International Conference on Education'da sunulan sözlü bildiri, Atina, Yunanistan.
- Can, G. (1989). Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 13.
- Dilci, T. ve Değişoğlu Kalkan, G. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının kendi sınıf rehber öğretmenlerinin yeterlilikleri değerlendirmeleri. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11(4), 1331-1357.
- Gibson, R. L. ve Mitchell, M. H. (2003). Introduction to Counseling and Guidance. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Kepçeoğlu, M. (1995). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul: Alkım Yayıncılık. Kepçeoğlu, M. (1975). Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Anlayışı. Ankara: M.E.B Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(20), 11-25.
- Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı / gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 132-145.
- Ostling, K. F. (1973). Elementary teacher attitudes toward elementary counseling and guidance programs. (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of New Mexico, ABD.
- Stewart, J. A. (1961). Factors influencing teacher attitudes toward and participation in guidance services. Personnel & Guidance Journal, 39(9), 729-733.

KAYNAKÇA

- Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri : Gelişimsel Yaklaşım (6. baskı) Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. doi: 10.1037/0022-3514.56.2.267
- Cohen, S., Kessler, R.C., & Gordon, L.U., (1997). *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists*. Oxford: Oxford University Press.
- Dögüşgen, M.M. (2005). *Psikoloji Psikiyatri Sözlüğü*. (İlk baskı 2000). İstanbul: Emre.
- Endler, N. S., Parker, J. D. A. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6(1), 50–60. doi: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.1.50>
- Folkman, S & Lazarus, R.S. (1984). *Stress: Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwoght, M.M., Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry* 16(1), 1–9. doi: 10.1007/s00787-006-0562-3
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
- Harper, F.G. (2019). *Coping Skills: Tools & Techniques for Every Stressful Situation*. Ashland: Blackstone Audio.
- Pearlin, L. I., Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2–21. doi: 10.2307/2136319
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press. doi: 10.4135/9781412950664.n388
- Zuckerman, M., Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality*, 37(3), 169–204. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00563-9
- Bildik, T. (2013). Ölüm, Kayıp, Yas ve Patolojik Yas. *Ege Tıp Dergisi*, 52(4), 223–229.
- Zintl, E. ve Volkan, V. (2010). *Gidenin Ardından (Vahip, I. ve Kocadere, M. Çev.)*. İstanbul: OA Yayınları.