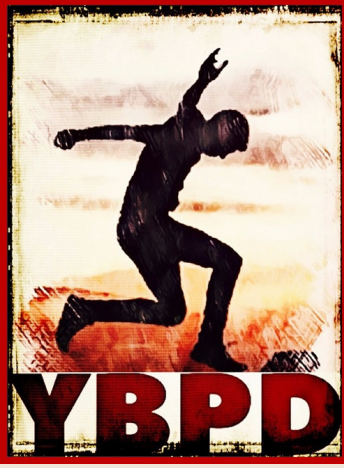


E-ISSN: 2587-1536



YAŞAM BECERİLERİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

LIFE SKILLS JOURNAL OF PSYCHOLOGY

YIL(YEAR): 2017, CİLT(VOLUME): 1, SAYI(ISSUE): 2, ARALIK(DECEMBER)



PSİKİYATRİ
PSİKOLOJİ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
SOSYAL HİZMET
PSİKİYATRİ HEMŞİRELİĞİ

PSYCHIATRY
PSYCHOLOGY
PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE
SOCIAL WORK
PSYCHIATRIC NURSING

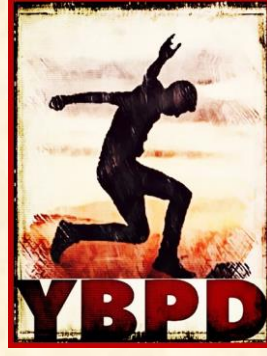
ISSN 2587-1536



9 772587 153004



<http://dergipark.gov.tr/ybpd>



Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi
Life Skills Journal of Psychology

ISSN: 2587-1536

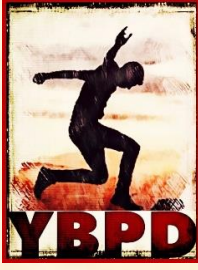
Cilt: 1 • Sayı: 2 • Aralık 2017
Volume: 1 • Issue: 2 • December 2017

Yılda İki Kez Yayınlanan Hakemli Dergi
Biannual Peer-Reviewed Journal

ISSN 2587-1536



9 772587 153004



YAŞAM BECERİLERİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

LIFE SKILLS JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Yıl: 2017, Cilt: 1, Sayı: 2, Aralık
Year: 2017, Volume: 1, Issue: 2, December

Başlangıç 2017
Founded

ISSN 2587-1536

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

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

Dili Türkçe-İngilizce
Language Turkish-English

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

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

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

Hakemler, Yayın ve Danışma Kurulu
Referees, Editorial and Advisory Board

Dr. Aslı ASLAN (Mersin Üniversitesi)
Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Ayşe SEZEN SERPEN (Ankara Üniversitesi)
Dr. Ayşegül BİLGE (Ege Üniversitesi)
Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK (Ankara Üniversitesi)
Dr. Burcu ARKAN (Uludağ Üniversitesi)
Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Elif GÜNERİ YÖYEN (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Dr. Ersin UZMAN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Dr. Esra ENGİN (Ege Üniversitesi)
Dr. Fatih KUCUR (İstanbul Üniversitesi)
Dr. Güdener ALBAYRAK (Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Dr. Hüdayar CİHAN GÜNGÖR (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Dr. İbrahim AKKAŞ (Erzincan Üniversitesi)
Dr. İdris KAYA (Mustafa Kemal Üniversitesi)
Dr. Kamuran ELBEYOĞLU (Toros Üniversitesi)
Dr. Kasım TATLILIOĞLU (Bingöl Üniversitesi)
Dr. Mehmet AK (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Mine EKİNCİ (Atatürk Üniversitesi)
Dr. Mualla YILMAZ (Mersin Üniversitesi)
Dr. Mustafa BİLİCİ (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Dr. Nagihan OĞUZ DURAN (Uludağ Üniversitesi)
Dr. Orhan KOÇAK (İstanbul Üniversitesi)
Dr. Ömer Miraç YAMAN (İstanbul Üniversitesi)
Dr. Pınar GÜZEL ÖZDEMİR (Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Dr. Recep YILDIZ (Yalova Üniversitesi)
Dr. Rıdvan ÜNEY (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Dr. Satı DOĞAN (Ege Üniversitesi)

Dr. Seda BAYRAKTAR (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Songül Sonay GÜÇRAY (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Sultan OKUMUŞOĞLU (Lefke Avrupa Üniversitesi)
Dr. Yaşar BARUT (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. Yıldırım Beyatlı DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Dr. Zihniye OKRAY (Lefke Avrupa Üniversitesi)
Dr. Zümrüt GEDİK (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)

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

Dizinler Türk Psikiyatri Dizini
Abstracting and Indexing

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

Bu sayının hakemleri Dr. Aslı ASLAN (Mersin Üniversitesi)
Referees of this issue Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Elif GÜNERİ YÖYEN (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Dr. Ersin UZMAN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Dr. Esra ENGİN (Ege Üniversitesi)
Dr. Güldener ALBAYRAK (Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Dr. İdris KAYA (Mustafa Kemal Üniversitesi)
Dr. Kasım TATLILIOĞLU (Bingöl Üniversitesi)
Dr. Seda BAYRAKTAR (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Yaşar BARUT (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. Zihniye OKRAY (Lefke Avrupa Üniversitesi)

YAYIN İLKELERİ

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

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

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

YAYIN ETİĞİ KRİTERLERİ

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

Editörün Sorumlulukları

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

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

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

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

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

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

Hakemlerin Sorumlulukları

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

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

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

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

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

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

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

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

Yazarların Sorumlulukları

- 1.Yazarların çalışması özgün olmalı, bilime katkıda bulunabilecek yeterlikte olmalı, bilimsel metodolojiyi takip etmeli ve raporlaştırmayı APA 6 kriterlerine göre uygun standartlarda yapmalıdır.
- 2.Yazarlar dergiye intihal yapılmamış bir makale sunmak zorundadırlar. Makalenin yayımından yıllar sonra bile böyle bir durumun tespiti halinde haklarındaki idari ve adli yaptırımların olabileceğini göz ardı etmeden yayınlarını bilimsel ve ahlaki standartlara göre hazırlamakla sorumludurlar.
- 3.Yazarlar yayınlarında alıntılama kurallarına uymadan alıntı yapmak, bir başka yazarın ifadelerini kaynakça göstermeden kendi beyanı gibi kullanmak, uydurulmuş verileri kullanmak, verilerle oynamak, yapılmamış bir çalışmayı yapılmış olarak göstermek, daha önce yayınlanmış bir makaleyi tekrar yayın için göndermek, bir datadan birden fazla yayın çıkarmaya çalışmak, hak etmediği halde makaleye hediye yazar eklemek, araştırma esnasında destek aldığı kurumların katkılarını makalesinde yazmamak, deneysel çalışmalarda insan haklarına uymamak ve ileride telifi güç hatalar yapmak, bir tezden birden fazla makale yayınlamaya çalışmanın etik ihlali olduğunu bilmeli ve bu standartlara göre hareket etmelidir.
- 4.Yazarlar dergiye gönderdikleri makaleleri yazım kurallarıyla yazmak zorundadırlar. Ayrıca imla ve noktalama konusunda hassasiyet göstermelidirler. Öz, bilimsel açıdan yeterli olsa bile şekil konusunda hassas olunmayan makalelerin reddedileceğini unutmamalıdır.
- 5.Yazarlar, değerlendirme sürecinde editörle devamlı iletişim halinde olmalıdırlar. Editör yazara, hakemin düzeltme tavsiyelerini gönderecek ve bu düzeltmeleri tekrar hakeme gönderebilecektir. Yazar düzeltmeleri zamanında yapmalı ve hakemlerin önerilerini harfiyen yerine getirmelidir. Bu konuda yükümlülüklerini yerine getirmeyen yazarın makalesi reddedilecektir.
- 6.Yazarlar araştırmalarda elde ettikleri verileri saklamakla yükümlüdür. Dergi editörlüğü makalelerin yayımından yıllar sonra bile yazarlardan bu dataları talep edebilir.
- 7.Yazarlar makaleye katkısı olmayan kişileri yazar olarak eklememelidir. Ayrıca çok yazarlı makalelerde yazarların sırası, makaleye katkı yoğunluklarına göre yapılmalıdır.
- 8.Dergiye makale gönderildikten sonra yazar, makaleye yazar eklemek ve yazar çıkartmak için başvuru yapamaz, böyle bir talep oluştuğunda makalesinin reddedileceğini peşinen kabul eder.
- 9.Yazarlar makaleleriyle ilgili çıkar çatışmasını ve varsa mali destekleri dipnot olarak beyan etmelidir.

YAZIM KURALLARI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tek Yazarlı Kitap

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

İki Yazarlı Kitap

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

Editörlü Kitap

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

Editörlü Kitaptan Bölüm

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

Yüksek Lisans, Uzmanlık ve Doktora Tezleri

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

Makaleler

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

Bildiriler

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

Web Sitesi Alıntıları

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

ÖNSÖZ

Merhaba,

İlk sayısını haziran ayında yayınladığımız Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, bilim camiasında çok büyük bir yankı buldu. Dergimizin hızlı bir biçimde büyümesi, sadece ruh sağlığı alanında makalelere yer vermesi, dünyadaki saygın dizinlerde ve kütüphanelerde taranması, yazar-editör-hakem iletişiminin çok hızlı olması ve nitelikli yayınlara yer vermesi, doğal olarak dergimizin kısa sürede alanda yer almasını sağladı. Dergimiz Türk Psikiyatri Dizini tarafından indexlenmektedir. Bundan sonraki süreçte dergimizin EBSCO'da ve uzun vadede SSCI'da taranan bir dergi olması için tüm enerjimizi seferber ediyoruz. Bu sayımıza destek veren tüm editör ve hakem hocalarımıza teşekkür ediyor, dergimizi alanımızdaki hocalarımıza ve lisansüstü öğrencilerine tanıtılmalarını umuyoruz.

Hoşçakalın...

Muhammed YILDIZ

Yazı İşleri Müdürü

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

OLGU SUNUMU / CASE REPORT

- 7. Zihniye OKRAY.....(85-93)**
Psikanalitik Yönelimli Psikoterapi ile Takip Edilen Olgunun Projektif Testlerle Değerlendirilmesi:
Terapi Öncesi ve Sonrası Uygulamaları.
Evaluation of Psychoanalytic Oriented Psychotherapy Outcome Using Rorschach and Tat: A Case Study.

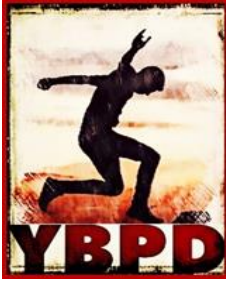
ARAŞTIRMA / RESEARCH

- 8. Cemaliye DİREKTÖR.....(94-102)**
Koleje Giriş Sınavına Hazırlanan Çocuklarda Başarı, Benlik Saygısı, Depresyon ve Kaygının
Değerlendirilmesi.
Evaluation of Achievement, Self-Esteem, Depression and Anxiety Levels in Children Who Preparing for College Examination.

- 9. İlkay DEMİR, Canan Sümeyra YILDIZ, Esengül ÖZZORLU, Tuba KÖSE, Yeliz YELKENCİ.....(103-114)**
Ergenlerin Problemlü İnternet Kullanımında Anne-Baba İzlemesinin Rolü.
The Role of Parental Monitoring on Problematic Internet Use Among Adolescents.

- 10. Ahmet Cezmi SAVAŞ, Fatime EROL.....(115-123)**
Eğitim Personellerinde İş Stresinin İşten Ayrılma Niyetine Etkisinde Depresyon Düzeylerinin Aracılık Etkisi.
The Mediator Effect of Depression Level on The Effects of Work Stress on The Intention of Leaving Employment Among Education Employee.

- 11. Mürşide EMİROĞLU.....(124-134)**
Rehber Öğretmenlerin Algıladığı Yıldırma Davranışlarının İncelenmesi.
Investigation of The Perceived Mobbing Behaviours By Counselor Teachers.



OLGU SUNUMU/CASE REPORT

PSİKANALİTİK YÖNELİMLİ PSİKOTERAPİ İLE TAKİP EDİLEN OLGUNUN PROJEKTİF TESTLERLE DEĞERLENDİRİLMESİ: TERAPİ ÖNCESİ VE SONRASI UYGULAMALARI(*)

Zihniye OKRAY(**)

Lefke Avrupa Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-9117-4991

ÖZ

2 yıl süre ile psikanalitik yönelimli psikoterapi ile takip edilen olgunun terapi öncesi ve sonrasındaki değerlendirmeleri Rorschach ve TAT ile yapılmıştır. Olguya yapılan terapi öncesi uygulamada Rorschach Testi'nde elde edilen bulgular arasında olgunun kendini dış dünyadan gelen tehlikelere karşı koruma çabası içerisinde olduğu vermiş olduğu detay yanıtlarının çokluğundan görülmektedir. Diğer taraftan verilen yanıt sayısı ile içeriklerin sürekli aynı temalar üzerinde olması yine kendini koruma çabası olarak değerlendirilmiştir. Olgunun kendilik tasarımı, kimlik, özdeşim ve cinsler arası fark ve nesne ilişkileri konularında yaşadığı sorunsallar değerlendirilmiştir. TAT'de ise olgunun benzer bir şekilde kendilik, karşı cinsle ilişkiler ve nesne kaybıyla ilgili hikayeler anlattığı görülmüştür. Olgunun psikanalitik yönelimli psikoterapi ile 2 yıl takip edilmiş ve terapinin sonlandırılması ile birlikte terapi sonrası ikinci bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada olgunun bilinçdışı materyale kendini rahatça bıraktığı görülmüştür. Hastanın dil yapısında labilite tespit edilmemiştir. Bilişsel süreçlere bakıldığında, düşünce içeriği zengin, sözelleştirme kapasitesi iyi düzeydedir. Hasta bilinçdışı süreçlere daha açık, cinsel içerikli uyarılar daha entellektüalize edilerek ortaya çıkmıştır. Tereddütler bu uygulamada karşımıza çıkmamıştır. Çatışmanın dinamiğine bakıldığında düşünce süreçlerinin ön planda olmasına rağmen affektif boşalmaların da mevcut olduğu ve kontrol altına alındığı görülmektedir. Yapılan bu iki uygulama ve değerlendirmelerin ardından hastanın 2 yıllık terapötik süreçten fayda sağladığı, düşünce süreçlerine yaptığı yatırımın devam etmesine rağmen ilk uygulama sırasından bu güne dış dünyayı o kadar da tehditkar olarak algılamamaya başladığı, dürtü ve düşüncelerini daha kontrollü bir şekilde yaşadığı değerlendirilebilir. Hastanın cinsler arası fark ve özdeşimler konusunda ilk uygulama sırasında yaşadığı güçlükler ikinci uygulamada daha az göze çarpmakta ve cinsler arası fark ve özdeşleşme daha normal düzeye gelmiş olduğu görülmektedir. Kimlik sorunsalı da iki yıllık terapötik süreç sonucunda biraz daha netlik kazanmış ve hasta ilk gelişinden bu yana yaşamını daha işlevsel bir şekilde sürdürmektedir.

Anahtar Kelimeler

Rorschach, TAT, Psikanalitik Yönelimli Psikoterapi, Psikoterapi, İşlevsellik

EVALUATION OF PSYCHOANALYTIC ORIENTED PSYCHOTHERAPY OUTCOME USING RORSCHACH AND TAT: BEFORE AND AFTER THERAPY EVALUATIONS

ABSTRACT

In this study a case who was treated with psychodynamic oriented psychotherapy for 2 years the outcome of the therapy evaluated with Rorschach and TAT. In the first assessment before the psychotherapy began the Detail responses given by the patient was to much in order to protect himself from the dangers coming from the real world. The content of the responses also showed the same characteristic with using the same theme all over the full protocol. Case's problems around his self-representation, self, identification- differences between gender and object relations was evaluated with TAT that showed object loss was the main problematic. After 2 years with the termination of the therapy the second evaluation was done. In this second evaluation the case led himself more freely to the test material with less resistance. In the second evaluation; the case's cognitive processes and using of words are more rich which represents high cognitive and intellectual capacities. He is less resistant to unconscious material, sexual contents coming up in responses with more intellectual ways. With these two assessment the efficiency of psychodynamic oriented psychotherapy was proved. Although the case's perception of the real world still contains some aspects of threads the second evaluation showed that he is more open to his drives. Also in the second evaluation the main problematic issues upon self-representation, self, identification- differences between gender and object relations were in normalized matter.

Key Words

Rorschach, TAT, Psychoanalytic Oriented Psychotherapy, Psychotherapy, Efficiency

(*) 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda (Mayıs-2017, Kıbrıs) sözel bildiri olarak sunulmuş ve özet kitapçığında yer almıştır.

(**) Doç.Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, zokray@eul.edu.tr

Alıntılamaya: Okray, Z. (2017). Psikanalitik yönelimli psikoterapi ile takip edilen olgunun projektif testlerle değerlendirilmesi: Terapi öncesi ve sonrası uygulamaları. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 85-93

Giriş

Psikanalitik yönelimli psikoterapiler, psikanalizden türetilmiştir ve olgunun düşlem dünyasına serbest çağrışımla ulaşılmasını ve bu içeriğin çözümlenmesini temel alırlar (Krout ve ark., 1952). Psikanalitik yönelimli psikoterapiler haftada 1-3 seans arası yuz yuze yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. DSM tanı sistemine göre Eksen II bozuklukları olarak tanımlayabileceğimiz kişilik ile ilgili bozukluklar ve psikopatolojilerini tedavi etmek için en sık kullanılan ve etkinliği araştırmalarla desteklenen terapi turu psikanalitik yönelimli psikoterapilerdir (Krout, 1952, Peterson, 1954, Doidge, 1997, Kantrowitz, 1997, Bornstein, 2001, Fowler ve ark. 2004, 'Research Digest', 2014 ve Husain, 2015). Alan yazın incelemesi yapıldığı zaman Psikanalitik yönelimli psikoterapilerin ve psikanalizin ayaktan hastalar için en sık kullanılan tedavi yöntemi olduğu görülmektedir (Doidge, 1997). Psikoterapi süreçlerinin değerlendirilmesi uzun yıllardır ön test-son test uygulamaları ile o ölçülmektedir. Konu projektif testler olunca alan yazın taramaları 1920'li yıllara kadar gerilemektedir (Grønnerød, 2004, 2006). Projektif testlerde kişiye sunulan malzemenin belirsizliği ve yanıt serbestliği onu diğer psikolojik testlerden ayıran temel özelliktir. Tıpkı ödipal üçlemede olduğu gibi Projektif teknikleri uygulama sırasında da bir üçleme oluşur. Bu üçleme içerisinde hasta, test materyali ve psikolog vardır. Hastanın bu üçlü içerisinde psikoloğa ve test materyaline kendini konumlandırması aslında diğerleriyle kurduğu ilişkileri, daha önce alışık olmadığı durumlara verdiği tepkileri, belirsiz - müphem olan şekillere verdiği yanıtlar ise onun çağrışımlarıyla içsel süreçlerine gönderme yapmaktadır. Projektif teknikleri uygulama sırasında elde edilen bilgi hastanın bireysel psikodinamik örgütlenmesidir (Tunaboşlu-İkiz, 2001, 2002, 2010, 2011, Bornstein, 2001, Leichtman, 2009, Anzieu & Chabert, 2011). Rorschach kişilik örgütlenmesini ortaya çıkarırken, TAT'da bireyin ihtiyaçlarını, dürtülerini ve nesne ilişkileri hakkında bilgiler vermektedir (Rosenweig, 1948). Bu yüzden Rorschach ve TAT birbirlerini tamamlayan testlerdir (Sisk, 1947 ve Tunaboşlu-İkiz, 2010).

Projektif testler, özellikle Rorschach ve TAT (Tematik Algı Testi) personel seçiminden, psikiyatrik hastalara tanı koymaya, çocuk danışmanlık birimlerinden, askeri personelin değerlendirilmesine ve bunların yanı sıra uygulanan bir terapi programının işlevselliği ile ilgili birçok alanda başvuru yapan bireylerin kişiliklerinin psikodinamik özelliklerini ortaya çıkarmada ve uygulanacak terapi sürecinin ya da mudahalenin ne yönde olması gerektiğine karar vermeye yardımcı olan psikometrik teknikler arasındadır. (Deabler, 1947, Weiner, 1997, Tunaboşlu-İkiz, 2001, 2002, 2010, 2011, Anzieu ve Chabert, 2011). Rorschach ve TAT'ın psikoterapi sürecine başlanmadan önce uygulanması olguya direk olarak kendinden bahsetmeden kartlar u üzerinden kendini Freud'un açıklamış olduğu yansıtma ile aktaracağı için hem terapist hem de olguya ara bir mekan açarak Winnicott'un bahsetmiş olduğu tek başına olma kapasitesinin kullanımına neden olacak ve olgunun daha terapötik süreç başlamadan sahip olduğu çatışmalar, kişilik örgütlenmesi ve terapi sürecinde konuşulması gereken ana temalar terapist tarafından bilinir hale gelecektir (Deabler, 1947, Rosenweig, 1948, Anzieu ve Chabert, 2011, Tunaboşlu-İkiz, 2010). Diğer taraftan tamamlayıcı olan her iki projektif yöntemin terapi sonlandırıldıktan sonra olguya tekrar sunulması da hastanın terapötik süreçten ne kadar fayda sağladığını, terapinin işlevselliğinin ne kadar iyi olduğunu gösterebilecek bulguları sunacaktır (Garrison, 1948, Rosenweig, 1948, Krout ve ark. 1952, Weiner ve Exner, 1991, Exner ve Andronikof-Sanglade, 1992, Grønnerød, 2004, 2006, Fouques, 2004, Gaudriault, 2008, Musewicz ve ark. 2009, Rosenbaum ve ark., 2012, Saldanha ve ark., 2013, Manickam, 2013, Bram ve Yalof, 2015). Holaday (1998), Grønnerød (2003) ve Silverstein (2007) psikoterapi sürecinin başlangıcında uygulanan projektif tekniklerin 2 yıl, 3 yıl ve hatta 30 yıl sonra yapılan takip çalışmalarından bahsetmişler ve yıllar sonra bile bu uygulamaların değişimin kalitesini ve kalıcılığını gösteren bulgulara ulaştıklarını bildirmişlerdir.

Çalışmanın Süreci ve Amacı

Olgu psikanalitik yönelimli psikoterapi ile tedavi sürecine başlamadan önce testi uygulayan psikolog tarafından psikanalitik yönelimli bir ön görüşme yapılmış ve Rorschach ve TAT uygulanmıştır. 2 yıllık terapi süreci boyunca olgu ile testi uygulayan psikolog arasında herhangi bir görüşme gerçekleşmemiştir. 2 yılın sonunda terapi sonlandırıldığı dönemde olgu terapi sonrası değerlendirme için ilk uygulamayı yapan psikolog tarafından yine psikanalitik ön görüşme yapıldıktan sonra ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir.

Psikanalitik yönelimli psikoterapi ile takip ve tedavi edilen erkek olgunun terapi öncesi ve terapi sonlandırıldıktan sonra göstermiş olduğu psikolojik gelişimi ve psikanalitik yönelimli psikoterapi sürecinin işlevselliğini ortaya koymaktır.

Olgu ve Değerlendirme

32 yaşında erkek hasta. Yaklaşık iki yıl önce kurtulamadığı intihar düşünceleri ve bu düşüncelerin kendisini neredeyse hareketsiz bırakacak bir şekilde enerjisiz bıraktığı yakınması ile başvuru yapmıştır. Hasta terapötik sürece alınmadan önce yapılan psikanalitik yönelimli ön-görüşmenin ardından Rorschach ve TAT uygulanmıştır. Yapılan ilk uygulama sırasında Rorschach Testi'nde elde edilen bulgular arasında olgunun kendini dış dünyadan gelen tehlikelere karşı koruma çabası içerisinde olduğu vermiş olduğu detay yanıtlarının çokluğundan görülmektedir. Diğer taraftan verilen yanıt sayısı ile içeriklerin sürekli aynı temalar üzerinde olması yine kendini koruma çabası olarak değerlendirilmiştir. Olgunun kendilik tasarımı, kimlik, özdeşim ve cinsler arası fark ve nesne ilişkileri konularında yaşadığı sorunsallar değerlendirilmiştir. TAT'de ise olgunun benzer bir şekilde kendilik, karşı cinsle ilişkiler ve nesne kaybıyla ilgili hikâyeler anlattığı görülmüştür.

Rorschach Testi protokolü incelendiğinde alınan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Hasta 35 yanıtla testi tamamlamıştır. Bir protokolde beklenen kadar yanıt sayısı vermiştir. Yanıtların lokalizasyonlarına bakıldığı zaman hastanın test materyaliyle birlikte dürtüsel dünyanın yoğun olarak harekete geçtiği ve test materyalini detaylara bölerek kontrol altına alma çabası içerisinde olduğu görülmektedir. 35 yanıtın sadece 7'si (G: %20) global (bütün) yanıtlardan oluşmaktadır. Hasta %54 oranında detay, %23 oranında da küçük detay yanıtı vermiştir. Global yanıtların 2'si basit G'lerden oluşmaktadır. Diğer G'ler ise eklemlenmiş G'lerdir. Hasta detay yanıtlarıyla birlikte dış dünyadan gelen uyarıları yoğun olarak hissedilen ve bunlara karşı koyamadığı için şekilleri detaylara bölerek kendisini dış dünyanın tehlikelerine karşı koruma çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Detay yanıtlarla birlikte verilen F yanıtlarının 15'i F+, 10'u ise F- yanıtlarından oluşmaktadır. İlginç olan diğer bir bulgu ise hasta renk, hareket ve clob(açık-koyu) gibi yanıtları da detay yanıtları ile birlikte kullanmıştır. Hasta protokol boyunca simetriden bahsetmiş ve testi çok büyük bir zevk alarak yanıtlamıştır. 'Bu iki tip, şahıs' gibi kelimeler ve cümleler sıklıkla tekrarlanan temalar arasındadır. Hastanın dil yapısı neredeyse labil (değişken) denebilecek düzeydedir. Tüm kartları eline alan ve neredeyse hepsini döndüren hasta içsel dünyadan gelen dürtülerine kapılarak ve bütün kartlara çok fazla sayıda yanıt vermiştir. Hasta kendini test materyaline bırakmıştır. Küçük detay yanıtlarına bakıldığı zaman hastanın kendilik tasarımıyla ilgili sorunsala gönderme yaptığı düşünülmüştür.

Bilişsel süreçlere bakıldığında, verilen yanıt sayısı ve içerik de dikkate alındığında verilen yanıt sayısının fazlalığına ters olarak düşünce süreçlerinde sürekli aynı temalar üzerindeki konuşması, bir şekilde yine kontrol etme çabası olarak değerlendirilmiştir. Tipik bir şekilde bu protokolde düşünce eyleminin kendisi heyecan verici bir hale gelmiş ve bütün yatırımlar düşünce süreçlerine yapılmıştır. Cinsel içerikli tüm sembollerin yerini cinsel olmayan içerikler almıştır. C (renk yanıtları) yanıtlarının protokolde sadece iki kez verilmiş olması da duygusal dünyayı iç ve dıştan gelen uyarılara karşı kapatıp düşüncelere yönlendirildiğinin başka bir örneğidir. Tereddütler, bastırma ve döndürmeler bu protokolde sıklıkla görülmektedir. Bütün bir protokol incelendiğinde hastanın kimlik sorunsalına gönderme yapan yanıtların

ardından kontrol çabası ile detay ve küçük detay yanıtlarıyla devam ettiği görülmektedir.

Çatışmanın dinamiğine bakıldığında ise TRI (deneyim dengesi) ve TRI'nın tamamlayıcısı olan TRI complimentary (tamamlayıcı deneyim dengesi) oranı, gerçek ve nesnel olana fazla önem vermemekte içsel süreçlerin daha dürtüsel yaşandığını göstermektedir. Hareket yanıtlarının verildiği kartlara bakılacak olursa hasta bütün bir protokol boyunca sadece III. kartta insana ait bir hareket yanıtı vermiştir. Nesne ilişkilerine girilen ve biseksüalite içeren bu kartta hasta banal bir yanıt verdikten sonra dürtüsel dünyanın vermiş olduğu rahatsızlıkla kartı detaylara bölerek yanıtlamaya devam etmiştir. Bu karta verilen cevaplar takip edildiğinde ankette verilen kadın özdeşimi hastayı çok fazla rahatsız etmiş ve özdeşimler değişerek hayvan hareketi sonra da dağılma endişesini çağrıştıran anatomi yanıtı ve soyutlamayla devam edilmiştir. Kastratif (iğdiş edilme) herhangi bir temadan bahsedilmemesine rağmen yeni doğmuş bir bebek ve göbek bağı gibi cevaplar simbiyotik ilişkiyi ve anne-çocuk ilişkisini temsil eder niteliktedir. Hastanın bütün protokolüne bakıldığı zaman H (insan) yanıtlarının azlığı dikkat çekmektedir. Hasta, hayvan yanıtlarını kullanarak özdeşleşme yoluna gitmiştir. Özdeşleşme kimlik konusundaki sorunsalına gönderme yaptığı düşünülmektedir. Banal yanıtların azlığı da benzer bir sürece gönderme yapmaktadır. Hastanın vermiş olduğu yanıtların içerik analizlerine bakıldığında verilen yanıt sayısına göre içerikler çok da renkli değildir. Yanıtlar yoğunlukla A yanıtlarından oluşmaktadır.

TAT testi uygulamasında ise Narsisizm ve nesne kaybına gönderme yapan 1. kartta kemanla yani nesneyle ilişki kurulmuştur. Bu kemana ulaşmak için çok fazla arzu duymuş ve elde etmiş olduğundan bahsetmektedir. Yardımla kemana çalabileceğini söylemekte fakat kimsenin olmadığı yani içsel bir nesne yokluğundan bahsetmektedir. Bu durumun olumsuzluğunu inkâr etmektedir. Sözel önlemler alınmış, dışsal gerçekliğe yatırım yapılmıştır. Ödipal üçgenin kurulması, kuşaklar arası farkın ve arzu yasak arasındaki ilişkinin belirlendiği 2. kartta ise sonlanmayan bir aşk ilişkisi anlatılmıştır. İki âşık arasına giren ve onların ayrılmasına neden olan bir üçüncüden bahsedilmiştir. Araya giren olarak tanımlanan kadın figürü tüm güçlü (omnipotent) olarak dile getirilmiştir. Hikâyenin sonunda arzu ketlenmiştir. Obsesyonel (takıntılı) tipte savunmalar kullanılmıştır. Dışsal gerçekliğe yatırım yapılmıştır.

İlk sahne düşlemine gönderme yapan 5. kartta ise yine dışsal gerçekliğe vurgu yapılmış, sınırlar konusunda çok fazla düşünce üretilmiştir. İç ve dış üzerine vurgu yapılmıştır. Resimde olmayan kişiler eklenip eklenmeme konusunda da tereddütler yaşanmıştır. Daha önceki kartlarda olduğu gibi içsel bir nesnenin olmaması göze çarpmıştır. Dışsal gerçekliğe vurgu bu kartta da göze çarpmaktadır. Baba oğul arasındaki ilişkinin incelendiği 7BM kartında ise babanın öngördüğü şey konusunda oğlunun umursamazlığı dile getiriliyor. Baba ve oğul arasında kurulamayan ilişki ortaya konulmuştur. 8BM kartında ise entellektüalizasyon savunma düzeneği kullanılmıştır. Babaya karşı saldırgan duyguların dile getirildiği bu kartta hasta yapılan her şeye rağmen babayı kurtaramıyor. Baba bu kartta öldürülüyor. Babadan alınan miras reddedilmiş ve baba öldürülmüştür.

İkinci Uygulama:

Haftada iki kez olmak üzere 2 yıl takip edilen hastaya ikinci kez Rorschach ve TAT testleri psikanalitik yönelimli psikoterapi sonlandırıldıktan sonra tekrar uygulanmıştır. Bu uygulamadan alınan sonuçlar ise aşağıdaki gibidir: Hasta, Rorschach testini 40 yanıt ile tamamlamıştır. Bir protokolda beklenen yanıt sayısı kadar yanıt verdiği görülmektedir. Hastanın protokolüne genel olarak bakıldığında hasta %22,5 oranında Global yanıt ve %70 oranında ise D(detay) yanıt vermiştir. D, Dd (küçük detay), Dbl (beyaz detay), Ddbl (küçük beyaz detay) yanıtlarının tümünün oranı protokolda %77,5 oranındadır. Bu bulgular bize hastanın test materyaliyle birlikte dürtüsel dünyanın yoğun olarak harekete geçtiği ve test materyalini bölerek kontrol altına alma çabası içerisinde olduğunu göstermektedir. Hastanın F yanıtlarına bakıldığında F yanıtlarının protokolda %70 oranında olduğu görülmektedir. Hastanın gerçeklik ilkesinde herhangi bir bozulma tespit edilmezken hastanın neredeyse bütün

F+ yanıtlarının ardından olumsuz F yanıtlarının gelmesi hastanın bilinçdışı materyale kendini rahatça bıraktığı ve kontrolün zayıfladığı anlamına gelebilir. Hastanın dil yapısında labilite tespit edilmemiştir. Bilişsel süreçlere bakıldığında, düşünce içeriği zengin, sözelleştirme kapasitesi iyi düzeydedir. Hasta bilinçdışı süreçlere daha açık, cinsel içerikli uyarılar daha entellektüalize edilerek ortaya çıkmıştır. Güzel bir çiçek gibi. Tereddütler bu uygulamada karşımıza çıkmamıştır.

Çatışmanın dinamiğine bakıldığında düşünce süreçlerinin ön planda olmasına rağmen affektif (duygulanımsal) boşalmaların da mevcut olduğu ve kontrol altına alındığı göze çarpmaktadır. H yanıtları bir protokole beklenen düzeydedir. (%25) Hd yanıtlarıyla birlikte değerlendirildiğinde bütün protokoledeki insan yanıtları %30 oranında olmaktadır. Hasta kendisini bilinçdışından gelen materyalle birlikte risk altında hissettiği noktalarda Hd yanıtlarını kullanmıştır. Bu yanıtların içeriklerine bakıldığında ise daha çok düşünmeye ve düşünceye gönderme yaptığını düşündürten surat, kafa yanıtları olduğu göze çarpmaktadır. Çatışmanın dinamiğine bakıldığında ise TRI ve TRI'nin tamamlayıcısı olan TRI complimentary oranı, olgunun kendi üzerinde kontrol duygusu olduğu içsel dünyasındaki fantezi ve hayalleri fazla dikkate almadığını söylenebilir. TAT sonuçlarına bakıldığında ise Narsisizm ve nesne kaybına gönderme yapan 1. kartta kemanla yani nesneyle ilişki kurulmuştur. Narsisistik bir yaralanma veya nesne kaybıyla ilgili bir öykü anlatılmamıştır.

Ödipal üçgenin kurulması, kuşaklar arası farkın ve arzu yasak arasındaki ilişkinin belirlendiği 2. kartta ise ayrılık ve kayıpla ilgili herhangi bir öykü anlatılmamış. Ensest yasağı korunarak ilişki kurulacağı ön plana çıkarılmıştır. İlk sahne düşlemine gönderme yapan 5 kartta ise genellikle persekütif (düşmanca) bir şekilde nüfuz eden kötü nesne olarak tanımlanan anne bu karta verilen öykü içerisinde verilmemiştir. Baba oğul arasındaki ilişkinin incelendiği 7BM kartında ise baba ve oğul arasında bir uzlaşma ve ilişki kurulmuştur. 8BM kartında ise babaya olan saldırganca ve aynı zamanda sevecen duygulanımlarını nasıl yaşamaktadır sorusuna cevap aranmaktadır. Bu karta verilen öyküde ise baba ile oğul arasında saldırganca denilebilecek bir ilişki kurulmuş fakat çocuğun babaya bir şey olmasından dolayı yaşadığı korku ve üzüntü dile getirilmiştir. Hikâyenin sonunda ise ne olacağı henüz belirlenmemiştir. Babayı yaşatıp öldürmek arasında bir tereddüt yaşamaktadır. Ama en azından ikisi arasında bir bağ olduğu dile getirilmiştir.

Sonuç

Yapılan bu iki uygulama ve değerlendirmelerin ardından hastanın 2 yıllık terapötik süreçten fayda sağladığı, düşünce süreçlerine yaptığı yatırımın devam etmesine rağmen ilk uygulama sırasından bugüne dış dünyayı o kadar da tehditkâr olarak algılamamaya başladığı, dürtü ve düşüncelerini daha kontrollü bir şekilde yaşadığı değerlendirilmiştir. Benzer bir şekilde Husain (2015) psikanalitik yönelimli psikoterapi ile takip edilen hastaların uzun bir süre geçtikten sonra bile terapi sırasında kazandıkları işlevselliği devam ettirdiklerini Rorschach ve TAT'a verilen form yanıtlarının (düşünce) hareket ve renk yanıtlarına (duygu) dönüşerek görülebileceğinden bahsetmiştir. Hastanın cinsler arası fark ve özdeşimler konusunda ilk uygulama sırasında yaşadığı güçlükler ikinci uygulamada daha az göze çarpmakta ve cinsler arası fark ve özdeşleşmelerin daha normal düzeye gelmiş olduğu görülmektedir. Kimlik sorunsalı da iki yıllık terapötik süreç sonucunda biraz daha netlik kazanmış ve hasta ilk gelişinden bu yana yaşamını daha işlevsel bir şekilde sürdürmektedir. Fouques(2004), Rorschach ile psikoterapi sürecinin değerlendirilmesinin yanı sıra psikoterapinin sonuçlarının değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu olgu çalışmasında Husain (2015) çalışmasında da elde edilen bulgulara benzer bir gelişim gösterildiği yani olgunun psikoterapi sırasında elde ettiği işlevselliğin psikoterapi sonunda da devam ettiği örülmüştür. Gaudriault (2008) psikoterapi ardından imgesel sembolleştirmelerin ne kadar değiştiğini Rorschach kullanarak ölçmüştür. Bu çalışmanın bulgularına göre psikoterapi öncesinde sözelleştirme ve imgelem yetileri kısıtlı olan hataların psikoterapi sonunda yapılan tekrar test uygulamalarında daha fazla söze getirebildiklerini tespit etmişlerdir. Bu olgu çalışmasında da geçen bu iki yıllık terapötik süreç boyunca enerjisiz olduğu

dönemlerin artık çok geride kaldığını ve kendini çok iyi ifade edebildiğini ve daha önce anne-babası ile kuramadığı ilişki ve öfkelerin artık geride kaldığını ifade etmektedir. Hastanın öyküsünde babaya karşı hem sözel hem de bilinçdışı öfke ve düşmanlık duyguları TAT sonuçları ve iki uygulamaya bakıldığında daha çözümlenmiş ve daha sevecenlik içeren bir hal aldığını söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Anzieu, D., & Chabert, C. (2011). *Projektif yöntemler*, (B. Kolbay, Çev.), İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bornstein, R.F. (2001). Clinical utility of the rorschach inkblot method: reframing the debate. *Journal of Personality Assessment*, 77(1), 39-47.
- Bram, A.D., & Yalof, J. (2015). Quantifying complexity: Personality assessment and its relationship with psychoanalysis. *Psychoanalytic Inquiry*, 35, 74-97.
- Deabler, H.L. (1947). The psychotherapeutic use of the thematic apperception test. *Journal of Clinical Psychology*, 3(3), 246-252.
- Doidge, N. (1997). Empirical evidence for the efficacy of psychoanalytic psychotherapies and psychoanalysis: An overview. *Psychoanalytic Inquiry*, 17(2), 102-150.
- Exner, J.E., & Andronikof-Sanglade, S. (1992). Rorschach changes following brief and short-term therapy. *Journal of Personality Assessment*, 59(1), 59-71.
- Fouques, D. (2004). Evaluation of psychotherapy: The contribution of the rorschach(C.S). *Psychologie Française*, 49, 25-32.
- Fowler, C.J., Ackerman, S.J., Spearburg, S., Bailey, A., Blagys, M., & Adam, C.C. (2004). Personality and symptom change in treatment-refractory inpatients: Evaluation of the phase model of change using rorschach, TAT, and DSM-IV Axis V. *Journal of Personality Assessment*, 83(3), 306-322.
- Garrison, M. (1948). Relationships between rorschach scores and clinical changes in mental patients. *Journal of Personality*, 17(2), 146-152.
- Gaudriault, P. (2008). Changes in mental representations with verbal psychotherapy. The contribution of the Rorschach. *Pratiques Psychologiques*, 14, 79-88.
- Grønnerød, C. (2004). Rorschach assesment of changes following psychotherapy: A meta-analytic review. *Journal of Personality Assessment*, 83(3), 256-276.
- Grønnerød, C. (2003). Temporal stability in the rorschach method: A meta-analytic review. *Journal of Personality Assessment*, 80(3), 272-293.
- Grønnerød, C. (2006). Reanalysis of the Grønnerød (2003) Rorschach Temporal Stability Meta-Analysis Data Set. *Journal of Personality Assessment*, 86(2), 222-225.
- Holiday, M. (1998). Rorschach protocols of children and adolescents with severe burns: a follow-up study. *Journal of Personality Assessment*, 71(3), 306-321.
- Husain, O. (2015). From persecution to depression: A case of chronic depression— associating the rorschach, the TAT, and Winnicott. *Journal of Personality Assessment*, 97(3), 230-240.
- Kantrowitz, J.L. (1997). A brief review of psychoanalytic outcome research. *Psychoanalytic Inquiry*, 17(1), 87-101.
- Krout, J., Krout, M.H., & Dulin, T.J. (1952). Rorschach Test-Retest as a gauge of *Progress in Psychotherapy*, 8(4), 380-390.
- Leichtman, M. (2009). Concepts of development and the rorschach: The contributions of paul lerner and john exner in historical context. *Journal of Personality Assessment*, 9(1), 24-29.
- Manickam, L.S.S. (2013). Consistency of response pattern on rorschach after an interval of 14 years: A case report. *SIS J. Proj.Psy & Ment. Health*, 20, 62-67.

- Musewicz, J., Marczyk, G., Knauss, L., & York, D. (2009). Current assessment practice, personality measurement, and rorschach usage by psychologists, *Journal of Personality Assessment*, 9(5), 453-461.
- Petertson, A.O.D. (1954). A comparative study of rorschach scoring methods in evaluating personality changes resulting from psychotherapy, *Journal of Clinical Psychology*, 10, 190-192.
- Rosenbaum, B., Anderson, P.B., & Lorentzen, P. (2012). Rorschach Inkblot Method data at baseline and after 2 years treatment of consecutively admittes patients with first-episode schizophrenia. *Nord J Psychiatry*, 66, 79-85.
- Rosenweig, S. (1948). The thematic apperception technique in diagnosis and therapy. *Journal of Personality*, 16(4), 437-444.
- Saldanha, D., Menon, P., Guliani, S., Goyal, V., Garg, M., Tewari, A., & Agrawal, M. (2013). Effect of therapeutic intervention in a case of schizophrenia through SIS-II and Rorschach. *SIS J. Proj.Psy & Ment. Health*, 20, 55-61.
- Silverstein, M.L. (2007). Rorschach test findings at the begibbing of treatment and 2 years later, with 30-year follow-up. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 131-143.
- Sisk, H.L. (1947). A clinical case study utilizing the rorschach and the murray thematic apperception tests. *Journal of Clinical Psychology*, 3(3), 293-298.
- Tunaboşlu-İkiz, T. (2001). *Rorschach testinin psikanalitik yorumu 1; Kodlama ve uygulama*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Tunaboşlu-İkiz, T. (2002). *Rorschach testinin psikanalitik yorumu 2; erişkin psikopatolojisi*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Tunaboşlu-İkiz, T (2010) *Klinik Görüşmelerde Projektif Testlerin Rolü, Psikanalitik Yönelimli Klinik Görüşmeler*, yayına hazırlayan Tefrika İkiz, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Tunaboşlu-İkiz, T. (2011). *Tematik Algı Test, (TAT) Psikanalitik Yönelimli El Kitabı*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Weiner, I.B., & Exner, J.E. (1991). Rorschach changes in long-term and short-term psychotherapy. *Journal of Personality Assessment*, 56(3), 453-465.
- Weiner, I.B. (1997), Current status of the rorschach inkblot method. *Journal of Personality Assessment*, 68(1), 5-19.
- Leichsenring, F., Midgley, N., Magagna, J., Rhode, M., & Drisko, J. W. (2014). Research Digest: evidence for efficacy of psychodynamic psychotherapy, CrossRef citations Altmetric. *Journal of Child Psychotherapy*, 40(3), 318-326.

Ek-1: İlk Uygulama Rorschach Psikogram

R: 35

G: 7 %20 D: 19 %54 Dd: 8 % 23 Dbl: 1 %3

F+: 15 F-:10

ClobF: 2 CF: 1 FC:1 kan: 5 K: 1

H: 3 %8.5 Hd: 1 (H):4 A: 8 %23 Ad: 3 (A): 4 (Ad): 1

Anatomi: 3 Bitki: 1 Doğa: 1 Element: 1 Sex: 1 Nesne: 1 Coğrafya: 1
Soyutlama: 1

Ban: 3 Choc: 3 Red: 2

Rc: % 34 F%: %71 F+%: %60 TRI: 1KΣ 1.5C TRI comp: 0EΣ5kan

Ek-2: İkinci Uygulama Rorschach Psikogram

R: 40

G: 9 %22,5 D: 28 %70 Dd: 1 %2,5 Dbl: 1 %2,5 Ddbl:1 % 2,5

F+: 17 F-:11

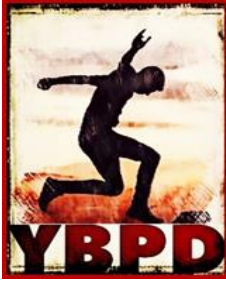
FClob : 2 EF: 1 FC:1 kan: 3 K: 5

H: 10 % 25 Hd: 2 A: 14 %35 Ad: 2

Anatomi: 3 Bitki: 1 Nesne: 6 Coğrafya: 2

Ban: 3 Red: 2

RC: % 32,5 F%: %70 F+%: %61 TRI: 5KΣ 0.5C TRI comp: 0,5EΣ3kan



ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

KOLEJE GİRİŞ SINAVINA HAZIRLANAN ÇOCUKLARDA BAŞARI, BENLİK SAYGISI, DEPRESYON VE KAYGININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Cemaliye DİREKTÖR(*)

Lefke Avrupa Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-6055-2224

ÖZ

Bu çalışmada kolej sınavına hazırlanan çocukların akademik başarı, depresyon, benlik saygısı ve sürekli-durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kuzey Kıbrıs'ta kolej sınavına hazırlanan ilkökul çağı yaş grubundaki 285 öğrenci örnekleme alınmıştır. Veriler Sosyodemografik Veri Formu, Çocuklar için Rosenberg Benlik Saygısı, Çocuklar için Depresyon Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kullanılarak 15-23 Ekim 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek benlik saygısı ve akademik başarı puanı aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı ile depresyon düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benlik saygısı ile depresyon düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarısının birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Çocuk eğitimi alanında sınavlara ilişkin daha kapsamlı çalışmalar yapılmalı ve ulusal sınavların öğrencilerin olası psikolojik problemlerini hangi yollarla etkilediğinin üzerinde durulmalıdır. Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Sınav, Benlik Saygısı, Depresyon, Kaygı

EVALUATION OF ACHIEVEMENT, SELF-ESTEEM, DEPRESSION AND ANXIETY LEVELS IN CHILDREN WHO PREPARING FOR COLLEGE EXAMINATION

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationship between academic achievement, self-esteem, depression and state-trial anxiety of children who were preparing for college examination. 285 students who were preparing for college examination in the elementary age group were recruited in Northern Cyprus. All data were obtained by using Sociodemographical Questionnaire, Rosenberg Self-Esteem Inventory for Children, Childhood Depression Inventory, State and Trait Anxiety Inventory, during 15-23 October 2016. It has been found that male students have a higher academic achievement and self-esteem levels than female students'. There was a significant negative correlation between students' self-esteem and depression levels. Results showed that self-esteem and depression predicted academic achievement. Also on the area of child education, extensive studies should be carried out on examination, how the national examinations affect possible psychological problems. Obtained results were discussed in the light of literature.

Key Words

Examination, Self-Esteem, Depression, Anxiety

(*) MSc. Lefke Avrupa Üniversitesi Psikoloji Bölümü, cdirektor@eul.edu.tr

Alıntılama: Direktör, C. (2017). Koleje giriş sınavına hazırlanan çocuklarda başarı, benlik saygısı, depresyon ve kaygının değerlendirilmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 94-102.

Giriş

İnsan yaşamının en önemli dönemi, çocukluk dönemi olarak bilinmektedir. Çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı evresini oluşturmakta ve de bu dönemdeki deneyimler gelecek dönemlerin sağlıklı ya da sorunlu olacağını belirlemede önemli rol oynamaktadır. Çocukluk döneminin sağlıklı geçirilmesi, çocuk için yaşamsal bir öneme sahip olmaktadır. Bu nedenle tüm gelişim kuramları, çocukluk dönemine ayrı bir özen göstermektedirler. Çocukluk dönemine ilk dikkat çeken kuramcı Freud, kişiliğin ilk 5 yılda geliştiğini ve bu dönemlerdeki çatışmalı yaşantıların yetişkinlik döneminde ortaya çıkacak olası sorunları belirlediğini bildirmektedir (Kline, 2013). Erikson ise kişilik gelişiminin 5 yıldan sonra da devam ettiğini ve orta çocukluk döneminin de kişilik gelişiminde diğer dönemler kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Orta çocukluk döneminin gelişimsel görevleri arasında çalışma alışkanlıkları ile başarıma duygusu yer almaktadır (Schultz & Schultz, 2016). Okul deneyimi, akranlarla ve öğretmenlerle etkileşimler sonucunda toplumsal kurallara uyum sağlama süreci olarak öne çıkmaktadır. Okul dönemi çocukları oyun oynamaya devam ederken, okulun düzenli kurallarına uyma ve alışmak zorunda kalmaktadırlar. Bu uyum sürecinin içerisinde kendi hemcinsleri ile arkadaşlık kurma, sürdürme, çatışmaları çözme, otorite ile ilişki kurma, başarıma duygusunu tatma, başarısızlık duygusu ile mücadele etme gibi birçok sosyal, duygusal ve bilişsel beceriyi kazanmak durumunda kalmaktadırlar.

Bireyin diğer insanlarla uygun ve olumlu etkileşimler kurabilmesi için benlik algısının tam olarak oluşması gerekir. Thompson, Winer ve Goodman (2011) benlik kavramını, bireyin kişiliğine ilişkin tüm özellikleri kapsayan bütüncül bir yaklaşımla kişiliğin ana faktörü olarak tanımlamaktadırlar. Benliğin birçok boyutu bulunmaktadır. Bunlardan en fazla çalışılanı ise benlik saygısı kavramıdır. Benlik saygısı bireyin kendi benliğine ilişkin yaptığı öz değerlendirmedir (Kaya & Oğurlu, 2015). Bu öz değerlendirmenin içerisinde bireyin kendi bilişsel ve fiziksel özelliklerine ilişkin yorumları da yer almaktadır (Harter, 2015). Rosenberg (1965) benlik saygısını bireyin kendine ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumu şeklinde tanımlamaktadır. Erken çocukluk döneminde yaşantı ve çevrenin geribildirimleri ile oluşan benlik saygısı, bireyin içedönük-dışadönük davranışlarının da belirleyicisi olmaktadır (Yavuzer, 2004). Benlik saygısı depresyon ve kaygının bir yordayıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Sowislo & Orth, 2013). Buna ek olarak düşük benlik saygısı, yetişkinlik dönemindeki depresyonun da belirleyicisi olmaktadır (Steiger, Allemand, Robins & Fend, 2014). Ayrıca benlik saygısının başarı ile de doğrudan ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarca gösterilmiştir (Çelik, Çetin & Tutkun, 2015; Jenaabadi, 2014).

Sınavların yarış içerisinde olmasına bağlı olarak temelde öğrencinin akademik başarısına ilişkin bir izlem ve öğrenci hakkında karar verme amacıyla yapılmış olsalar da bireyin gelişimini oldukça yaralayıcı (Looney, 2009; Hamilton, Stecher & Klein, 2003) oldukları bilinmektedir. Kumandaş ve Kutlu (2010) bireyin gelişimine zarar veren bu tür sınavları “yüksek risk içeren sınavlar” olarak adlandırmaktadırlar. Bu tür sınavlar çocukların yaşamında kaygı verici bir etki yaratmaktadır. Sınava hazırlanan bu bireyler, üstlerinde hissettikleri baskıya bağlı olarak kaygı hissetmekte ve verilen emeklerin karşılığını alamama ihtimaline yönelik içe kapanma yaşamaktadırlar. Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada sınava yaklaştıkça kaygı puanlarının arttığı bildirilmektedir (Kumandaş & Kutlu, 2014; Baltaş, 2012; Cabarro, 2004). Alanyazın incelendiğinde kaygıya ek olarak sınava hazırlık sürecinde ilk gözden çıkarılan etkinliklerin fiziksel aktiviteler olduğu görülmektedir (Aslan & Canseven, 2009; Thomas, 2005; Lewis, 2003). Böylece sınav odaklı bir yaşam söz konusu olmaktadır (Saito, 2006). Fiziksel aktiviteden yoksun kalan bireylerin ise daha başarısız oldukları ayrıca olumsuz duyguların da arttığı bildirilmektedir (Abrams, Pedulla & Madaus, 2003).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) öğrenciler, akademik yaşantılarına 4 yaş grubu ile başlamaktadırlar. Eğitim sistemine göre 6 yaş civarında ilkokul yaşantısı başlar ve öğrenim süresi 5 yılı içermektedir. Öğrenciler İngilizce temelli bir eğitim almak isterlerse KKTC Milli Eğitim Bakanlığı’nın (KKTC, MEB) her yıl üç oturumda gerçekleştirdiği Koleje Giriş Sınavına (KGS) girmek zorundadırlar. Buna ek olarak özel

okulların da giriş sınavları bulunmaktadır. Ancak ortaokul ve sonrasında lise veya meslek liselerine sınavsız geçiş hakları bulunmaktadır. Ayrıca üç yıllık ortaokul öğrenimi sonrası fen lisesi veya anadolu lisesine devam etmek isteyen öğrenciler, KKTC, MEB'in düzenlediği geçiş sınavına girebilmektedirler. KKTC'de yaşayan öğrenciler akademik yaşantılarında üniversiteye giriş sınavına girene kadar kendi istekleri doğrultusunda sınava girebilmektedirler, bu sınava girmediklerinde öğrenimlerine istedikleri okulda devam edebilmektedirler (KKTC Milli Eğitim Yasası, 1986).

KGS sınavına hazırlanan öğrencilerin ülke genelinde oldukça fazla sayıda oldukları ve her yıl yüzlerce öğrencinin emeklerini vererek hazırlandıkları bilinmektedir. 2017 yılında toplam 2053 öğrenci kolej sınavına girmiştir (Meb.net, 2017). Yaşları dolayısıyla oyun oynamaları gereken dönemde, ortalama iki yıl boyunca özel dersler ile sözü edilen sınava hazırlanmaktadır. Bu gelişim dönemindeki çocukların birçok etkinlikten yoksun kalarak psikolojik sorunlar yaşadığına ilişkin alanyazında araştırmalar bulunmaktadır (Gündoğdu, Kızıldaş & Çimen, 2010; Aslan & Canseven, 2009). Etkinliklerden yoksun kalmaya bağlı olarak birçok psikolojik sorunun gündeme gelmesi alanyazınca bildirilmektedir. Çocukların doğal gelişimleri gereği fiziksel, sosyal ve oyun aktivitelerine ihtiyaç duydukları bir süreçte bilişsel temelli bir sınava hazırlanmaya zorlanmalarının onlarda psikolojik baskı yaratacağı düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu durumun da incelenmesi önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırma, KKTC'de KGS'ye hazırlanan 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

1. KGS'ye hazırlanan kız ve erkek öğrenciler arasında akademik başarı, depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeyleri değişkenleri bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı değişkenleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada anket yöntemi (survey method) uygulanmıştır. Bu yöntemle sosyal bilimlerde araştırılan konuya ilişkin betimsel açıklama yapılmaktadır. Bunun için katılımcılara araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin veri toplama araçları sunulmuş, gönüllü katılımcılardan bu ölçeklere yanıt vermeleri istenmiştir. Araştırma evrenini, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı en büyük üç ilçesinin toplam 20 merkez ilkokulundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz örneklem yöntemi (random method) kullanılmış, üç farklı ilçeden ilkokul çağı yaş grubundaki 321 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seçilen okulların son sınıflarından veri toplama günü okula gelen tüm son sınıf öğrencileri, araştırma kapsamında tutulmuştur. Araştırmacı tarafından çocuklara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, ardından bilgilendirilmiş onam alınarak ölçek uygulaması yapılmıştır. Boş veya eksik doldurulan ölçek formları çıkarıldığında araştırmanın örneklemini 144'ü kız, 141'i erkek olmak üzere toplam 285 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere sosyodemografik bilgi formu, durumluk-sürekli kaygı ölçeği (STAI 1-2), çocuklar için depresyon ölçeği ve Rosenberg benlik saygısı envanteri uygulanmıştır.

Çocuklar için Depresyon Ölçeği: Kovacs (1981) tarafından geliştirilmiş, Öy (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 28 maddeden oluşan ölçek, hem klinik değerlendirmede hem de araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 54 olarak belirtilmiştir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak bildirilmiştir (Öy, 1991).

STAI 1-2: Çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemek üzere Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Öner ve Le Compte (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin durumluk ve sürekli olmak üzere iki ayrı formu bulunmaktadır. Kuder-Richardson güvenilirliği durumluk kaygı ölçeği için 0.94; sürekli kaygı ölçeği için ise 0.83 bulunmuştur (Öner & Le Compte, 1985).

Benlik saygısını incelemek için araştırmalarda sıklıkla kullanılan *Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin* benlik saygısı ile ilgili ilk 10 maddesi kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesinde t-testi, korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$, $p < 0.01$ ve $p < 0.001$ olarak alınmıştır.

Ön Analizler

Bu araştırmada regresyon analizi yapılacağından öncelikli olarak normallik dağılımı incelenmiştir. Elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları tablo eşliğinde aşağıda sunulmuştur ($p > 0.05$).

Tablo 1. Dağılımın normalliğini sınamak için yapılan kolmogorov-smirnov testi tablosu

| Değerler | | Benlik Saygısı | Depresyon | Durumluk Kaygı | Sürekli Kaygı | Akademik Başarı |
|--------------|-----------|----------------|-----------|----------------|---------------|-----------------|
| N | | 285 | 285 | 285 | 285 | 285 |
| Parametreler | \bar{X} | 22.37 | 11.55 | 37.74 | 41.93 | 2.26 |
| | Ss | 2.82 | 8.2 | 10.14 | 8.96 | 0.62 |
| K-Smirnov Z | | 1.091 | 1.175 | 1.036 | 1.086 | 1.095 |
| p | | 0.075 | 0.126 | 0.058 | 0.055 | 0.181 |

K-Smirnov testi sonucunda (tablo 1) dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır (benlik saygısı için $z=1.091$, $p > 0.05$; depresyon için $z=1.175$, $p > 0.05$; durumluk kaygı için $z=1.036$, $p > 0.05$; sürekli kaygı için $z= 1.086$, $p > 0.05$; akademik başarı için $z= 1.095$, $p > 0.05$).

Bulgular

Bu araştırmada elde edilen araştırma bulgularına ilişkin veriler, tablolar eşliğinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Benlik saygısı, depresyon, kaygı düzeyleri ve akademik başarının cinsiyete göre t-testi tablosu

| | | n | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|-----------------|-------|-----|-----------|-------|-----|---------|--------|
| Benlik Saygısı | Kız | 144 | 21.82 | 3.79 | 283 | -2.432* | 0.015 |
| | Erkek | 141 | 22.92 | 3.85 | | | |
| Depresyon | Kız | 144 | 12.00 | 4.47 | 283 | 1.813 | 0.071 |
| | Erkek | 141 | 11.11 | 3.73 | | | |
| Durumluk Kaygı | Kız | 144 | 37.96 | 10.37 | 283 | 0.354 | 0.723 |
| | Erkek | 141 | 37.53 | 9.91 | | | |
| Sürekli Kaygı | Kız | 144 | 42.52 | 9.59 | 283 | 1.075 | 0.283 |
| | Erkek | 141 | 41.35 | 8.33 | | | |
| Akademik Başarı | Kız | 144 | 2.18 | 0.65 | 283 | -2.155* | 0.032* |
| | Erkek | 141 | 2.34 | 0.59 | | | |

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Tablo 2 incelendiğinde depresyon, durumluk ve sürekli kaygı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0.05$). Bağımlı değişkenlerden benlik saygısı ve akademik başarı ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin benlik saygısı ($22.92+3.85$) kız öğrencilerden ($21.82+3.79$ anlamlı düzeyde ($t=2.432$, $p<0.05$) ve yine erkek öğrencilerin akademik başarı düzeyi ($2.34+0.59$) kız öğrencilerden ($2.18+0.65$) anlamlı düzeyde ($t=-2.155$, $p<0.05$) daha fazla olduğu bulunmuştur.

Aşağıda Tablo 3'te araştırma katılımcılarına ilişkin benlik saygısı, depresyon ve kaygı düzeyi değişkenlerine yönelik değerler sunulmuştur.

Tablo 3. Benlik saygısı, depresyon ve kaygı düzeyi değişkenleri arasındaki ilişki

| | 1 | 2 | 3 |
|----------------|-----------|---------|----------|
| Benlik Saygısı | - | | |
| Depresyon | -0.656*** | - | |
| Durumluk Kaygı | -0.109* | 0.094 | - |
| Sürekli Kaygı | -0.254*** | 0.145** | 0.679*** |

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Değerler incelendiğinde, benlik saygısı ile depresyon arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu ($p<0.001$); sürekli kaygı ile de düşük düzeyde, anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu ($p<0.001$) görülmüştür. Benlik saygısı ile durumluk kaygı arasında da anlamlı ancak düşük düzeyde ve negatif yönde ilişki olduğu ($p<0.05$) bulunmuştur.

Aşağıda sunulan Tablo 4'te depresyon, durumluk ve sürekli kaygı değişkenlerinin benlik saygısını yordayıp yordamadığına ilişkin değerleri sunulmuştur.

Tablo 4. Benlik saygısının yordayıcı değişkenlerine yönelik çoklu regresyon analizi

| | B | Ss | β | t | p |
|----------------|--------|-------|---------|------------|----------|
| Sabit | 31.868 | 0.891 | - | 35.765 | |
| Depresyon | -0.589 | 0.041 | -0.632 | -14.321*** | 0.000*** |
| Durumluk Kaygı | 0.043 | 0.023 | 0.113 | 1.891 | 0.060 |
| Sürekli Kaygı | -0.103 | 0.026 | -0.239 | -3.989*** | 0.000*** |

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

$R=0.681$, $r^2=0.681$, $p=0.000$

Analiz sonuçları incelendiğinde, depresyonun, durumluk ve sürekli kaygının birlikte benlik saygısının yordayıcısı oldukları görülmüştür, $R=0.681$, $r^2=0.464$, $F(3.283)=80.936$, $p<0.001$. Benlik saygısına ilişkin varyansın %46'sının depresyon ve durumluk-sürekli kaygı ile açıklandığı ifade edilebilir. Hangi değişkenin söz konusu varyansı açıkladığı incelendiğinde depresyon ve sürekli kaygının benlik saygısının birer yordayıcısı olduğu ($p<0.01$); ancak durumluk kaygının ise benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı olarak öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin kendi değerlendirmelerini yordayan değişkenler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Akademik başarıya ilişkin çoklu regresyon tablosu

| | B | Ss | β | t | p |
|----------------|--------|-------|---------|------------|----------|
| Sabit | 0.774 | 0.233 | - | 35.765 | |
| Benlik Saygısı | 0.098 | 0.007 | 0.599 | -14.791*** | 0.000*** |
| Depresyon | -0.051 | 0.006 | -0.336 | -8.514*** | 0.000*** |
| Durumluk Kaygı | 0.001 | 0.003 | 0.020 | 0.486 | 0.628 |
| Sürekli Kaygı | -0.003 | 0.003 | -0.049 | -1.180 | 0.329 |

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

R=0.868, $r^2=0.753$, $p=0.000$

Analiz sonuçları incelendiğinde, benlik saygısının, depresyonun, durumluk ve sürekli kaygının akademik başarı üzerinde yordayıcı etkileri olduğu görülmüştür, R=0.868, $r^2=0.753$, $F(4.280)=213.950$, $p < 0.001$. Akademik başarıya ilişkin varyansın %75'inin benlik saygısı, depresyon ve durumluk-sürekli kaygı ile açıklandığı ifade edilebilir. Hangi değişkenin söz konusu varyansı açıkladığı incelendiğinde depresyon ve benlik saygısının akademik başarının birer yordayıcısı olduğu ($p < 0.01$); ancak durumluk ve sürekli kaygının ise akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çocukluk çağının birçok gelişimsel özelliği bulunmaktadır. Çocuk da olsa her birey kendi yaşamından sorumlu olmaktadır. Çocukluk döneminin sağlıklı geçirilmesindeki en önemli belirleyicilerden biri de ailenin çocuğun yaşamına ilişkin aldığı kararlarda hakkı olan sorumluluğu ona vermektir. Ulusal sınavların yapıldığı ve çocukların akademik yaşamlarının belirlendiği ülkelerde ailenin çocuk üstünde bilinçli veya bilinçsizce baskı oluşturdukları görülmektedir. Bu baskı, henüz çocuk olan bireylerin gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Lise öğrencileri ile de yapılan çalışmalarda yetişkin olma adayı olan ergenlerin de sınav baskısına bağlı psikolojik sorunlar yaşadıkları bildirilmektedir (Baltaş, 2012). Baskıyla baş edebilme becerileri ergenlerin daha güçlüyken çocukların söz konusu sınavlardan daha fazla etkilenebileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak araştırmada KGS sınavına hazırlanan yaşları 10-11 arasında değişen 5.sınıf öğrencilerinin başarmaya ilişkin kendi düşünceleri, kaygı, depresyon ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Birçok çalışmada, kızların yaşam olaylarından daha olumsuz etkilendikleri, erkeklerin ise bunlardan daha az etkilendikleri bildirilmektedir. Araştırmada da benzer olarak erkeklerin kızlardan anlamlı düzeyde daha yüksek benlik saygısı puanı aldıkları ve kendilerini daha fazla başarılı algıladıkları bulunmuştur. Depresyon, durumluk ve sürekli kaygı puanları arasında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Tokuç ve Ekuklu (2009) yaptığı çalışmada depresyon ve kaygı puanlarının kızlarda daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Araştırmada da kızlar erkeklerden daha yüksek depresyon ve kaygı puanı almışlardır ancak bu fark anlamlı düzeyde olmamıştır. Kumandaş ve Kutlu'nun (2010) belirttiği "yüksek risk içeren sınavlar" her iki cinsiyet için hayati önem taşımaktadır. Bu doğrultuda her iki cinsiyetin de benzer şekilde sınavlardan etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın ile tutarlı olarak benlik saygısı ile depresyon arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak sürekli ve durumluk kaygı ile de düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda depresyon, kaygı ve benlik saygısı arasında ilişkili olduğu belirtilmektedir (Sowislo & Orth, 2013; Yavuzer, 2004). Yapılan çoklu regresyon analizinde depresyon, durumluk ve sürekli kaygı değişkenlerinin benlik saygısının yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Değişkenler tek tek incelendiğinde ise depresyon ve sürekli kaygının benlik saygısının birer

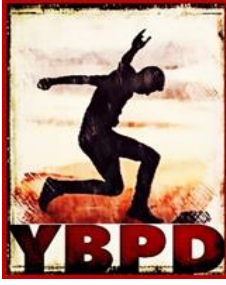
yordayıcısı olduğu ancak durumluk kaygının ise benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Benlik saygısı bireyin kendine ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumu olarak açıklanmaktadır (Rosenberg, 1965). Ayrıca benlik saygısının dinamik bir yapısı olduğu ve değişken olabileceği belirtilmektedir (Kaya & Oğurlu, 2015). Depresyon ve kaygının da olumsuz tutumlarla ilişkili olduğu, buna bağlı olarak da benlik saygısına ilişkin tutumun olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, depresyon, benlik saygısı, durumluk ve sürekli kaygı değişkenleri öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin yorumlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğudur. Akademik başarı varyansının %75'inin benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı ile açıklandığı ifade edilebilir. Hangi değişkenin söz konusu varyansı açıkladığı incelendiğinde depresyon ve benlik saygısının akademik başarının birer yordayıcısı olduğu, ancak durumluk ve sürekli kaygının akademik başarının birer yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir. Benlik saygısının başarıyı yordadığına ilişkin alanyazın bulguları bulunmaktadır (Çelik, Çetin & Tutkun, 2015; Jenaabadi, 2014). Bu bulgunun, alanyazın ile tutarlı olduğu görülmektedir. Kaygı ile başarının ilişkili olduğu da birçok çalışma ile gösterilmiş olsa da araştırmada durumluk ve sürekli kaygı puanları benlik saygısının anlamlı birer yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Lise öğrencileri ile yapılan çalışmalarda kaygı ile başarı arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Baltaş, 2012). Lise öğrencilerinin kendi yaşamlarına ilişkin daha fazla sorumluluk ve bilince sahip oldukları ancak çocukların henüz bu öneme ilişkin bir farkındalığa sahip olmadıkları düşünülmektedir. Sınava hazırlanan çocukların baskı hissetmelerine bağlı olarak Abrams, Pedulla ve Madaus'un (2003) sözünü ettiği fiziksel aktivitelerden yoksun kalmış olmak çocukların kendilerini daha mutsuz hissetmelerine neden olmuş olabilir. Sadece sınava yönelik bir yaşam da çocukların başarılarını olumsuz yönde etkiliyor şeklinde yorumlanmaktadır (Saito, 2006). Ailelerin, eğitimcilerin ve kurumların sınava hazırlanan çocukların başarılı olmalarına ilişkin yoğun bir istekleri bulunmaktadır. Çocukların geleceğine ilişkin yapılan olası baskılar ile çocuğun gelişiminin olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Çocukların sınav sürecinde kendilerine ilişkin yorumlarının olumlu olması, fiziksel aktivitelerden yoksun kalmaya bağlı olarak depresif belirtiler gösterebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. İleride yapılacak çalışmalarda depresyon, başarı ve benlik saygısını etkileyen faktörlerin neler olabileceğine odaklanılması ile alanyazına önemli katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Eğitim süreci içinde sosyal etkinliklere, fiziksel aktivitelere, ilgiye yönelik etkinliklere yer verilmesi ve buna benzer sanat ve sporu içeren, çocuğun akademik başarısına da olumlu etki sağlayıp gelişimine önemli katkı sağlayacak faaliyetlere devam etmesi önerilmiştir.

Kaynaklar

- Abrams, L. M., Pedulla, J. J., & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into practice, 42*(1), 18-29.
- Aslan, N. & Cansever, B.A. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi, 2*(3), 333-340.
- Baltaş, A. (2012). *Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Casbarro, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high-stakes testing. *Principal-Arington, 83*(5), 36-38.
- Çelik, D. A., Çetin, F., & Tutkun, E. (2015). The role of proximal and distal resilience factors and locus of control in understanding hope, self-esteem and academic achievement among Turkish pre-adolescents. *Current Psychology, 34*(2), 321-345.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online, 9*(1).
- Hamilton, L. S., McCaffrey, D. F., Stecher, B. M., Klein, S. P., Robyn, A., & Bugliari, D. (2003). Studying large-scale reforms of instructional practice: An example from mathematics and science. *Educational evaluation and policy analysis, 25*(1), 1-29.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. USA: Guilford Publications.
- Jenaabadi, H. (2014). Studying the Relation Between Emotional Intelligence and Self Esteem with Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 203-206.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *Journal of Human Sciences, 12*(1), 951-965.
- KKTC Milli Eğitim Yasası, (1986). *Zorunlu Eğitim Tüzüğü*. www.mebnet.net/?q=node/47.
- Kline, P. (2013). *Fact and Fantasy in Freudian Theory* (RLE: Freud). USA: Routledge.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi, 29*(74), 15-31.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2010). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler. *İlköğretim online, 9*(2), 714-722.
- Lewis, A.C. (2003). *Beyond testing*. The education digest, 69, 70.
- Looney, J. W. (2009). *Assessment and innovation in education*. OECD Education Working Paper. 21 Mayıs 2017, www.oecd.org/edu/workingpapers
- Mebnet.net, (2017). www.mebnet.net/?q=content/2017-kolej-giris-sinavi.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2013). Understanding the link between low self-esteem and depression. *Current Directions in Psychological Science, 22*(6), 455-460.
- Orth, U., Robins, R. W., Meier, L. L., & Conger, R. D. (2016). Refining the vulnerability model of low self-esteem and depression: Disentangling the effects of genuine self-esteem and narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(1), 133.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* (Vol. 11, p. 326). Princeton, New Jersey: Princeton university press.

- Saito, Y. (2006). Consequences of high-stakes testing on the family and school in Japan. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(1), 101-102.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2016). *Theories of personality*. USA: Cengage Learning.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240.
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338.
- Thomas, M.R. (2005). *High-stakes testing: coping with collateral damage*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, R.A., Winer, A.C. & Goodwin, R. (2011). *The individual child: Temperament, emotion, self and personality*. İçinde M. Bornstein ve M.E. Lamb (Ed.). *Developmental science: An advanced textbook*. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Tokuç, B., & Ekuklu, G. (2009). Edirne ve Hayrabolu Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(2), 155-160.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.



ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

ERGENLERİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMINDA ANNE-BABA İZLEMESİNİN ROLÜ

İlkay DEMİR(*)

İstanbul Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3317-2557

Canan Sümeyra YILDIZ(**)

İstanbul Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-2587-978X

Esengül ÖZZORLU(***)

İstanbul Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5919-8347

Tuba KÖSE(****)

İstanbul Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-4788-0335

Yeliz YELKENCİ(*****)

İstanbul Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-0700-3226

ÖZ

Bu çalışmada ergenlerin problemleri internet kullanımında internet kullanım süresi, anne-babanın eğitim düzeyi ile anne-baba cep telefonu ve bilgisayar izlemesinin görece rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. İstanbul ilinde yaşları 14 ile 18 arasında değişen 250 lise öğrencisiyle yapılan çalışmada Problemleri İnternet Kullanımı Ölçeği, Anne-Baba İzleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuyla veriler toplanmıştır. Gerçekleştirilen Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda internet kullanım süresi, babanın eğitim düzeyi ve anne-baba bilgisayar izlemesinin birlikte ergenlerin problemleri internet kullanımını %16 düzeyinde anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ve cep telefonu izlemesinin model içindeki katkısı anlamlı bulunmazken, ergenin internet kullanım süresi ve babanın eğitim düzeyinin, anne-baba bilgisayar izlemesine göre model içindeki katkısının görece daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Problemleri İnternet Kullanımı, İnternet Bağımlılığı, Anne-Baba İzlemesi, Ergenler

THE ROLE OF PARENTAL MONITORING ON PROBLEMATIC INTERNET USE AMONG ADOLESCENTS

ABSTRACT

Present study aimed to examine the relative role of time spent on the internet, parents' educational background and parental mobile phone and computer monitoring behaviors on problematic internet use among adolescents. Participants of the study were 250 high school students from İstanbul aged between 14 and 18. Problematic Internet Usage scale, Parental Monitoring Scale and Demographic Information Form were used to collect data. Results of the hierarchical regression analysis revealed that time spent on the internet, fathers' education and parental computer monitoring together accounted for the 16% of the variance in problematic internet use among adolescents. While mothers' educational background and parental mobile phone monitoring had no significant contribution in the model, time spent on the internet and fathers' education were found to be stronger predictors of problematic internet use than parental computer monitoring.

Keywords

Problematic Internet Use, Internet Addiction, Parental Monitoring, Adolescents

*Doç.Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD. Öğretim Üyesi, demiri@istanbul.edu.tr

**İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi, csyldzz@gmail.com

***İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi, esen.eb5519@gmail.com

****İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi, tbks_34@hotmail.com

*****İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi, yeliztumkaya@gmail.com

Giriş

Çağımızın önemli iletişim araçlarından biri olan internet, günümüzde sosyal medyada (twitter, facebook vb.) paylaşımlarda bulunma, haberleşme, film izleme, alışveriş ve bankacılık işlemlerini yapma, gazete okuma ve sanal oyun oynama gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Zorbaz ve Dost, 2014). İnternet, bu kullanım amaçlarının yanı sıra; özellikle ergenlerin, psikososyal gelişimlerinde olumsuz etki yaparak akademik başarılarını azaltmakta ve aşırı kullanım sonucunda, bir sorun haline gelmektedir (Çağır ve Gürgan, 2010). Bununla ilişkili olarak internet kullanım yoğunluğunun artması, problemlı internet kullanımı veya internet bağımlılığı gibi davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Zorbaz ve Dost, 2014). İnternet kullanım oranının artışıyla birlikte ortaya çıkan problemlı internet kullanımı, her geçen gün giderek artan bir sorun haline gelmeye başlamaktadır (Siyez, 2014). Bazı kişiler internet kullanımını ihtiyaç duydukları miktarla sınırlayabilirken, bazılarının bunu yapamadığı; internetin yoğun kullanımı sebebiyle iş ve sosyal yaşamlarında problem yaşadıkları görülmektedir (Demir, Özköklü ve Turğut, 2015). İnternetin kullanılmasına ilişkin sorunların tanımlanmasında problemlı ya da patolojik internet kullanımı, internet bağımlılığı gibi çeşitli kavramlar kullanılmaktadır (Ceyhan, 2011).

Kuramsal Çerçeve

Problemlı internet kullanımı, bireyin interneti yoğun bir şekilde kullanma arzusuna engel olamaması, internet olmadığında sıkıntı ve huzursuzluk yaşaması ve oluşan durumun bireyin günlük hayatını olumsuz yönde etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, İkiz ve Asıcı, 2016). Bu olumsuz tutuma sahip olan bireyler günlük işlerini erteleme ve ihmal etme eğiliminin yanı sıra, interneti yoğun kullanmaları nedeniyle sağlık, kişisel gelişim, sosyal etkileşim ve diğer konularda sorun yaşayabilmektedir (Ceyhan, 2010; Çağır ve Gürgan, 2010; Meral ve Bahar, 2016). Bununla birlikte, problemlı internet kullanımı, yarattığı etki ve sonuçlarının yanında, beraberinde getirdiği sosyal ve psikolojik özellikler nedeniyle son yıllarda dikkat çeken konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, İkiz ve Asıcı, 2016). İnternetin denetimsiz kullanımının beraberinde getirdiği tehlikelere bakıldığında ergenin fizik ve psikolojik sağlığını ve iyi oluşunu etkilediği bilinmektedir (Tuncer, 2000; Muslu ve Bolışık, 2009). İnternet ortamında bireysel ve işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya olumlu etkileri olabilirken (Özdemir, 2005), öğrencilerin problemlı internet kullanımlarının artmasının, akademik başarılarının düşmesine neden olduğu görülmektedir (Bayraktar ve Gün, 2007).

Ergenlik döneminin karmaşık duygusal ve davranışsal özellikleriyle beraber ergenlerin çatışma ve problem çözme, iletişim ve stres yönetimi gibi yaşam becerilerinin beklenen düzeyde olmaması bazı sorunları da beraberinde getirebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2008). Özellikle bu dönemde bazı arzuların ertelenmesinde güçlük yaşanması, problemlı kullanımın gelişmesine yol açabilmektedir (Özdemir, Kuzucu ve Ak, 2016). Ergenlerin riskli davranışlara yönelme eğilimi ve bağımlılık konusunda daha savunmasız olmaları, interneti bilinçsiz kullanma olasılıklarını artırmaktadır. Bu bağlamda ergenler, problemlı internet kullanımına ilişkin yüksek oranda risk taşımaktadır (Ceyhan ve Ceyhan, 2014).

Ergenlerin internet kullanımı ve sonuçlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda anne-babalık stillerinin, özellikle de kontrol, ilgi ve yakınlık gibi faktörlerin önemine değinmiştir. Anne babanın ergenlere olumlu destek sağlaması, doğru başa çıkma becerilerinin kazanılmasına ve bireysel kontrolün artmasına yardımcı olurken, ebeveyn desteğinin düşük olması ergenlerin çeşitli uyum ve davranış sorunlarına daha açık olmalarına neden olabilir (Aksoy, Kahraman ve Kılıç, 2008). Çalışmalarda, ergenleri izlemenin etkili ebeveynlikte önemli bir faktör olduğu ve olumsuzluklara karşı önlem olarak ebeveynlerin izleme yaptığı ortaya koyulmuştur (Stattin ve Kerr, 2000). Ergenlik döneminde görülen riskli davranışlarla ilgili yapılan çalışmalarda, özellikle riskli davranış ile ebeveyn izlemesi arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstererek (Li, Stanton ve Feigelman, 2000; Rai vd., 2003) ebeveyn izlemesinin bu dönemdeki önemini ortaya koymaktadır.

Literatür Taraması

Türkiye’de ebeveyn izlemesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla ana baba izlemesinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin ele alındığı görülmüştür. Bu değişkenlerden risk davranışları, antisosyal davranışlar, madde kullanımı ve okul başarısı üzerinde ana baba izlemesinin etkileri ele alınmıştır (Çetin, 2010). Bunun yanı sıra Türkiye’de anne ve baba değişkenini ele alan çalışmalara baktığımızda ise anne baba tutumları ve çocuk yetiştirme stilleri (Tuzgöl, 2016; Sezer, 2010), anne baba denetimi (Kaner, 2002), anne babadan algılanan psikolojik denetim (Sayıl ve Kındap, 2010) gibi değişkenlerin ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Bahsedilen çalışmaların genel olarak değerlendirmesi yapıldığında ana babalık stillerinin farklı değişkenlerle ele alınarak incelendiği ve büyük çoğunluğunun ana babalığın tutum boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşın izleme ve izleme yollarına ilişkin doğrudan yapılan çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür (Çetin ve Çok, 2011).

İnternet bağlantılı teknolojik cihazlara sahip olan çocuk ya da gençlerin, internette ne yaptıkları genellikle denetim altında değildir. Bu noktada anne baba izlemesinin problemlı ergenin problemlı internet kullanımını önlemede önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Avrupa’nın çeşitli ülkelerinden gençlerle ilgili yapılan araştırmaya göre ailelerin internetle ilgili endişe duyduğu konular sırasıyla çocuklarının cinsel içerikli kaynaklar görmesi, cinsel ya da siber zorbalığa uğraması, zarar verici sitelere girmesi ve sosyal olarak yalıtılmasıdır (Eurobarometer, 2008). Yapılan çalışmalarda ana babaların çocukları, internetin kullanım zamanı ile ilgili kurallar koyarak (Valcke ve diğerlerinden aktaran Özdemir, vd., 2016), internet kullanırken gözleyerek (Eastin, Greenberg ve Hofschire, 2006), ve filtreleme programları ile (Mitchell, Wolak ve Finkelhor, 2005) denetlemeye çalıştıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra ana baba ve çocuk arasında internetin olumlu kullanımı ile ilgili kurulan iletişimin de risklere karşı koruyucu etkisi olabilmektedir.

Ergenlerin internet kullanımına yönelik yaklaşımları ailenin gösterdiği tutumdan etkilenmektedir, bu nedenle gencin internet ortamında nasıl zaman geçirdiğinin aile tarafından izlenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada çocuğun internet kullanımının aile tarafından kontrol edilmemesi ya da internet kullanımına aile tarafından herhangi bir engel koyulmaması internetin kötüye kullanılmasında bir etken olarak görülmektedir (Young, 2004). Bu konuda Ayas ve Horzum (2013) tarafından yapılan araştırmada ihmalkâr internet tutumlarına sahip ebeveynlerin çocuklarının otoriter, izin verici ve demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına kıyasla internet bağımlılığında daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, çocuğun internet kullanımının aile tarafından izlenmesinin önemli olduğu görüşünü desteklediği söylenebilir. Anne babanın çocukların internet kullanımını kontrole yönelik olarak yapılan başka bir çalışmada da ebeveyn denetimi ile aşırı internet kullanımı arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Özdemir, vd., 2016). Yurtdışında anne-baba izlemesi ve problemlı internet kullanımı ilişkisine değinen çalışmalar bulunsa da (Lin, Lin ve Wu, 2009; Yen, Ko, Yen, Chang ve Cheng, 2009), ülkemizde doğrudan bu ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde problemlı internet kullanımında anne-babanın rolüne değinen sınırlı sayıda çalışma (Ayas ve Horzum, 2013; Özdemir vd., 2016), konunun anne-baba izlemesi özelinde ele alınmasının, bu alandaki bilgiye katkıda bulunacağını göstermektedir. Söz konusu tartışmalardan hareketle bu çalışmada ergenlerin problemlı internet kullanımını yordamada anne-baba izlemesinin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkiyel tarama modelidir.

Katılımcılar

Çalışma grubu 2016-2017 eğitim yılında İstanbul ilinin Esenler ve Kâğıthane ilçelerinde bulunan Anadolu ve Meslek liselerinde öğrenim gören ve seçkisiz örnekleme metoduyla belirlenen 250 öğrenciden oluşmaktadır. Yaşları 14 ile 18 arasında değişen (\bar{x} =16.48, ss =0.88) öğrencilerin % 47’si kız (118) ve % 53’ü erkek

(132) öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 39'u 9. Sınıf, 68'i 10. Sınıf, 143'ü 11. Sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların 27'si tek ebeveynli ailelerde yaşarken, 223'ü anne ve babasıyla birlikte yaşamaktadır. Son olarak, katılımcıların annelerinin %20'si lise ve üstünde eğitim almışken, babaların %30'u lise ve üzeri eğitime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Anne baba izleme ölçeği (ABİÖ)- Ergen formu. Ölçek, Cottrell vd. (2007) tarafından anne babaların çocuklarını ne ölçüde ve ne biçimlerde izlediklerini, son dört aydaki davranışlarını esas alarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Likert tipindeki ölçek, 27 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır ve her alt boyut kendi içinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: Dolaylı izleme (7 madde), doğrudan izleme (3madde), okul izlemi (4 madde), sağlık izlemi (4 madde), bilgisayar izlemi (4 madde), telefon izlemi (2 madde) ve kısıtlayıcı izleme (3 madde). ABİÖ'nin Türkçe adaptasyonu Karataş ve Öztürk (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 7 alt boyutunun hepsinde iç tutarlılık katsayısı 0.69'dan büyüktür. Bu çalışmada ergenlerin internet kullanımlarının izlenmesi, ABİÖ-Ergen formunun bilgisayar izlemesi (Bilgisayar başında harcadığın zamanı sınırlandırdı) ve telefon izlemesi (Telefon konuşmalarına zaman sınırlaması koydu) alt boyutları kullanılarak ölçülmüştür. Bu boyutlarda cronbach alpha katsayıları sırasıyla 0.72 ve 0.78 olarak bulunmuştur.

Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği (PİKO). Ölçek üniversite öğrencilerinin problemlı internet kullanım düzeylerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007) ve ergenlere uyarlanmıştır (Ceyhan ve Ceyhan, 2009). Toplam 27 maddeden oluşan 5'li Likert tipindeki ölçekten minimum 33, maksimum 165 toplam puan alınabilmekte, ayrıca internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım başlıklarında üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar sağlıklı ve problemlı bir internet kullanımına işaret etmektedir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı 0.95, ayrıca üç alt boyutun iç tutarlılık katsayısı 0.75'in üzerinde bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin toplam puan üzerinden değerlendirilmesi kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf, interneti kullanma sıklığı ile anne ve babanın öğrenim durumu ve aile yapısına yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yedi sorudan oluşan bir form kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, iki lisede sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının yardımıyla araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Formlar, önceden yönetim ve öğretmenlerle kararlaştırılan saatlerde, öğrenciler tarafından ortalama yarım saatte yanıtlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce, çarpıklık-basıklık değerleri (0.70, 1.10), aykırı değerler ve Tolerans (0.82-0.99)-VIF (1-1.2)değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve Basıklıkta normal dağılım için -2 ve +2 arasındaki değerler ölçüt olarak alınmıştır (George & Mallery, 2010). Buna göre verilerin normal dağıldığı, aykırı değer ve çoklu bağlantı sorunu bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada öncelikle tüm değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca regresyon modeli oluşturulmadan önce, cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri dummy olarak kodlanarak analize uygun hale getirilmiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyi kodlanırken, lise eğitimi kesme noktası olarak alınmış ve kodlama ortaokul ve altı eğitim (0) ile lise ve üzeri eğitim (1) olarak gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerin ardından demografik değişkenler ile izlemenin problemlı internet kullanımını yordamadaki görece katkılarını test etmek için çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İki blok halinde yapılan analizde birinci blokta internet kullanım süresi ile anne ve babanın eğitim durumu; ikinci blokta ise bilgisayar ve telefon izlemesi boyutları eklenerek model oluşturulmuştur. Tüm analizler SPSS 16 ile yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Problemlı internet kullanımı ile interneti kullanma sıklığı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunurken ($p<0.01$), bilgisayar izlemeyle olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, yaş ve telefon izlemeyle anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Değişkenler arası korelasyon değerleri

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | \bar{X} | Ss |
|----------------------------------|---|-------|--------|---------|----------|-----------|-------|
| Yaş (1) | 1 | 0.010 | -0.072 | 0.006 | 0.061 | 16.48 | 0.886 |
| İnterneti kullanma sıklığı (2) | | 1 | 0.073 | 0.067 | 0.256** | 3.3447 | 1.89 |
| Bilgisayar izleme (3) | | | 1 | 0.319** | -0.239** | 5.8520 | 1.98 |
| Telefon izleme(4) | | | | 1 | -0.058 | 2.5840 | 1.05 |
| Problemlı internet kullanımı (5) | | | | | 1 | 65.1320 | 24 |

(* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$)

Korelasyon analizinin ardından, demografik değişkenler ile izlemenin, problemlı internet kullanımındaki görece yordayıcılığını belirlemek için çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İki blok halinde yapılan analizde birinci aşamada internet kullanım süresi ile anne ve babanın eğitim durumu; ikinci aşamada ise bilgisayar ve telefon izlemesi boyutları eklenmiştir (Tablo 2).

Sonuçlara göre, demografik değişkenlerden internet kullanım süresi ve babanın eğitim durumunun modele anlamlı bir katkıda bulunduğu saptanmıştır ($R^2=0.11$, $F(3/231)=9.43$, $p<0.01$). Modele ikinci adımda eklenen izleme boyutlarından ise, yalnızca bilgisayar izlemesinin modele anlamlı bir katkıda bulunduğu saptanmıştır ($R^2=0.16$, $F(5/229)=8.64$, $p<0.01$).

Tablo 2. Problemlı internet kullanımını yordamaya yönelik hiyerarşik regresyon analizi

| | Model 1 | | | Model 2 | | |
|-----------------------|---------|------|---------|---------|------|----------|
| | B | SE B | β | B | SE B | β |
| İnt. Kullanım sıklığı | 3.39 | 3.11 | 0.27*** | 3.56 | 5.42 | 0.28*** |
| Anne öğrenimi | -5.47 | 0.78 | -0.09 | -3.87 | 0.76 | -0.06 |
| Baba öğrenimi | -7.84 | 4.01 | -0.15* | -3.87 | 3.95 | -0.14* |
| Bilgisayar izleme | | | | -7.19 | 3.41 | -0.23*** |
| Telefon izleme | | | | -2.69 | 0.76 | 0.01 |
| R^2 | | | 0.11 | | | 0.16 |
| F ΔR^2 | | | 0.11 | | | 0.05 |

(* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$)

Analizin birinci adımında internet kullanım süresi ve babanın eğitiminin varyansa %11 oranında katkıda bulunduğu saptanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde ikinci aşamada bilgisayar izlemesinin modele eklenmesi ile toplam varyans %16'ya yükselmiş ve bilgisayar izlemesinin özgün katkısı %5 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar, ergenlerin problemlı internet kullanımını yordamada internet kullanım sıklığı ve babanın eğitim düzeyinin; anne-babanın izleme davranışlarına göre daha yüksek bir rol oynadığını göstermektedir. Diğer yandan bu sonuçlara göre, babanın eğitiminin, izleme davranışını arttırarak problemlı internet kullanımını azaltabileceği düşünülmüştür. Bilgisayar izlemesinin babanın eğitimi ve problemlı internet

kullanımındaki olası aracı rolünü sınamak amacıyla öncelikle Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği gibi baba öğrenim düzeyinin bilgisayar izleme ile ilişkisinin incelendiği basit regresyon analizi yapılmış, ancak model istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($R^2=0.10$, $F(1/117)=12.65$, $p>0.05$). Dolayısıyla, babanın eğitimi ve problemlı internet kullanımı arasında bulunan ilişkiye, izleme davranışının aracılık etmediği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda ilk olarak, internet kullanım süresinin problemlı internet kullanım düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, bu sonuca göre ergenlerin internet kullanım süreleri arttıkça problemlı internet kullanım düzeylerinin arttığı bulunmuştur. İnternet kullanım süresine ilişkin bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Lin, Lin ve Wu, 2009; Kelleci, Güler, Sezer ve Gölbaşı, 2009; Ceyhan, 2011; Gökçearsan ve Günbatır, 2012; Ayas ve Horzum, 2013; Özer, 2013; Yılmaz, Şahin, Haseski ve Erol, 2014; Demir vd., 2015). İnternette geçirilen zamana bağılı olarak artan internet kullanımı özellikle öz kontrol yeteneği düşük olan ergenlik çağındaki bireyler için giderek daha riskli olmakta ve artan riskle birlikte ebeveyn denetimine olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Ebeveyn denetimiyle ilişkili olarak anne baba eğitim düzeyinin de değişken olarak incelendiği bu araştırmanın sonucunda, problemlı internet kullanımı ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, anne eğitim düzeyi ve internet bağımlılığının incelendiği literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Gökçearsan ve Günbatır, 2012; Zorbaz, 2013; Altıntaş ve Öztabak, 2016).

Araştırmanın diğeri bir bulgusu olan baba eğitim düzeyinin ergenlerin internet kullanımı üzerinde temel etken olarak bulunduğu bu çalışma, İkiz, Asıcı, Kaya ve Sakarya'nın (2015) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterirken; literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla çelişmektedir (Büyükşahin Çevik ve Çelikkaleli, 2010; Özer, 2013). Baba eğitim düzeyinin ergenlerin problemlı internet kullanımı davranışında temel etken olarak bulunması, babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuğı için daha ilgili ve destekleyici olması ve daha uygun kontrol ve disiplin yöntemleri kullanması, bu durumun da ergenin olumsuz davranışını azaltacağı şeklinde yorumlanabilir. Babanın eğitim düzeyinin ergenin başarısı, okula devamı ve çeşitli uyum ve davranış örüntüleri ile ilişkili olduğunu gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır (Parcel ve Menaghan, 1994; Brown ve Rife, 1991). İncelendiğinde, hem yurtdışında hem de ülkemizde yapılan çalışmalar, babanın ebeveynliğe katılımı ve ergenle olumlu iletişiminin babanın eğitim düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Düşük eğitimli babaların daha fazla disiplin ve cezayı öne çıkaran otoriter bir ebeveynlik tutumuna sahip oldukları, eğitimli babaların ise iletişim ve karşılıklı yakınlığı öne çıkaran demokratik ebeveynlik tutumuna sahip oldukları görülmektedir (Steinberg, 1997; Tezel Şahin ve Özyürek, 2008). Babanın ebeveynliğe aktif katılımının ve babayla yakın ilişkilerin ergenlerde görülen riskli davranışları ve davranış bozukluklarını, hem içe yönelim hem de dışa yönelim problemlerini önemli ölçüde düşürdüğünü gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır (Amato ve Rivera, 1999; Boyce vd., 2006; Bronte-Tinkew, Moore ve Carrano, 2006; Dorius, Bahr, Hoffmann ve Harmon, 2004; Flouri ve Buchanan, 2002; Flouri, 2005; Howard vd., 2006; Zimmerman vd., 2000). Bu çalışmalar dikkate alındığında babanın eğitim düzeyinin, ergenin problemlı internet kullanımıyla ilişkili bulunması, ilgili yazınla paralellik göstermektedir.

Babanın eğitim düzeyiyle ilgili bir diğeri açıklamaya göre, babanın eğitim düzeyi, ailenin ekonomik koşullarını belirleyen en temel faktörlerdendir. Araştırmalar babanın kazancının halen ailenin ekonomik durumunun önemli bir belirleyicisi olduğunu (Amato ve Booth, 1997) ve ekonomik koşulların ergenlerin duygusal ve davranışsal problemleriyle yakından ilişkili olduğunu (Brooks-Gunn, Britto ve Brady, 1999; Crouter, Davis, Updegraff, Delgado ve Fortner, 2006; Duncan ve Brooks-Gunn, 1997) ortaya koymaktadır. Yani babanın eğitim seviyesi arttıkça, ergene sağladığı ekonomik, sosyal ve eğitsel kaynaklar artmakta, bu da ergenlerin problemlı internet kullanımı gibi davranışlar geliştirmesini önleyebilmektedir. Bu yorumu test

edebilmek için sonraki çalışmalarda problemlı internet kullanımı ile ekonomik koşullar arasındaki ilişkinin daha kapsamlı olarak ele alınması uygun olacaktır.

Babanın eğitimi ile ilgili bu bulgu aynı zamanda müdahale programları için de önemli bir katkı sunabilir. Ergenlerde problemlı internet kullanımına müdahale ederken yapılan çalışmalara anne-babaları dâhil etmenin, özellikle izleme konusunda anne-babalara rehberlik etmenin, ayrıca babanın eğitim düzeyinin önemli olduğu bulunduğundan babalara yönelik eğitimlere odaklanmanın ya da yapılan müdahale çalışmalarına babayı da dâhil etmenin etkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bulgusu ergenlerde anne-baba izemesinin problemlı internet kullanımını yordamasına yöneliktir. Araştırma bulgusuna göre bilgisayar izemesinin özgün katkısının model içerisinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yen, Ko, Yen, Chang ve Cheng (2009) araştırmalarında düşük anne-baba izemesinin ergenlerde internet bağımlılığını yordamada anlamlı bir faktör olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde Lin, Lin ve Wu (2009) çalışmalarında ergenlerde internet bağımlılığının en temel önleyicisinin anne-baba izemesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Onlara göre, ergenlerin gündelik internet etkinlikleri oyun oynamak, sosyal medyada zaman geçirmek gibi önceden belirlenmiş bir zaman sınırına dayanmayan etkinliklerden oluşmaktadır ve bu durum, anne-babanın belirlediği kurallar ve izleme olmadığında kolaylıkla aşırı kullanıma yol açarak problemlı internet kullanımını beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmada her ne kadar anne-babanın izleme davranışı, ergenlerin problemlı internet kullanımını anlamlı düzeyde yordasa da, ergenin internet kullanım süresi ve babanın eğitimi kadar güçlü bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedenleri incelendiğinde ilk olarak bu çalışmada kullanılan ölçeğin ölçtüğü izleme stratejisinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Kısıtlayıcı izleme stratejileri, ergenin davranışlarını sınırlandırma, doğrudan yaptırım oluşturma ve onun bilgisi dışında kontrol etme yöntemlerinden oluşmaktadır. Bu yöntemler arasında özellikle bilgisayarda girdiği siteleri engelleme ve hangi sitelere girdiği kontrol etme gibi maddeler söz konusu kısıtlayıcı izlemeyi ifade etmektedir. İzleme için kullanılan doğrudan stratejiler ise, ergenle sohbet etme, ondan bilgi alma ve bilgi verme, birlikte karar alma gibi açık iletişime dayalı stratejilerdir (Cottrell vd., 2007; Keijsers ve Laird, 2014). Alandaki çalışmalar kapalı izleme stratejilerinin ergenin daha fazla bilgi saklamasına yol açabileceğini ve ebeveyn-ergen ilişkisine olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir (Cottrell vd., 2017). Dolayısıyla bu çalışmada anne-baba izemesinin beklendiği düzeyde güçlü bir yordayıcı olarak çıkmamasının, kısıtlayıcı izleme stratejilerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Sonraki çalışmalarda sohbet başlatma, bilgi alışverişinde bulunma, ortak kural belirleme gibi doğrudan izleme stratejilerine yer verilmesi, anne-baba izemesinin katkısını ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

Diğer yandan Li, Garland ve Howard'ın (2014) bu konudaki çalışmaları derleyerek gerçekleştirdikleri gözden geçirme çalışmasında, problemlı internet kullanımı olan ergenlerin ailelerini yüksek düzeyde cezalandırıcı ve düşük düzeyde yakın ve destekleyici olarak algıladıkları bulunmuştur. Bu çalışmada babanın eğitim seviyesi ve problemlı internet kullanımı arasındaki ilişkide bilgisayar izemesinin aracı bir rolü olmadığı görülmüştür. Babanın destekleyici davranışının eğitim düzeyi ile birlikte arttığı dikkate alındığında, babanın eğitimi ve problemlı internet kullanımı arasındaki ilişkiye, babanın yakın ve destekleyici tutumunun aracılık edebileceği düşünülebilir. İlerideki çalışmalarda söz konusu aracılık ilişkisinin test edilmesinin konuyla ilgili daha zengin bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada bilgisayar izemesi problemlı internet kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunurken, cep telefonu izemesi anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç anne-babaların, çocuklarının bilgisayar kullanımını izemesinin cep telefon kullanımını izlemekten daha kolay olması şeklinde yorumlanabilir. Anne -baba denetiminin ev içerisinde sınırlı kalması ve cep telefonunun daha çok dışarda kullanımı, cep telefonu üzerinde anne-baba denetimi ve müdahalesini sınırlandırmış olabilir. Aynı zamanda bu araştırmada anne-babaların cep telefonu izemesi, anne-baba izemesi ölçeğinin telefon izleme alt boyutuyla ölçülmüştür. Söz konusu boyutun

yalnızca iki maddeden oluşmasının araştırma için yeterince güvenilir sonuçlar vermemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu gerekçeyle Türkiye’de sonraki çalışmalarda cep telefonu, bilgisayar ve benzeri internet temelli cihazları da içeren kapsamlı bir anne-baba internet izlemesi ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca ileriki çalışmalarda cep telefonu izlemesinin problemlı internet kullanımı dışında, doğrudan etki edebileceği düşünülen problemlı cep telefonu kullanımı (Güzeller ve Coşkuner, 2012) bağlamında incelenmesinin daha anlamlı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Son olarak bu çalışmada problemlı internet kullanımında anne baba izlemesinin rolü incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda problemlı internet kullanımının izlemenin dışındaki anne-baba faktörleriyle ilişkisi incelenebilir. Örneğin internet arabuluculuğu (internet mediating) kavramı incelendiğinde ebeveyn ve çocuğun daha çok birlikte hareket ettiği söylenebilir. Ana baba izlemesinde ise çoğunlukla ana baba denetimi ve sınırlandırması ile ilişki kurulduğu ve hatta ana baba kontrolünü inceleyen bazı çalışmalarda kullanılan ölçeklerin, ebeveyn kontrolünü anlamak için ebeveyn izlemesi maddelerinden faydalandıkları gözlemlenmektedir (Crouter ve Head, 2008; Durager ve Sonck, 2014). Yani, arabuluculukta daha çok ergenle birlikte karar almak söz konusuysen, izlemede daha çok sınırlandırma ve kontrol tedbirlerinin yer aldığı söylenebilir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda internet arabuluculuğu ile internet izlemesinin ergenin problemlı internet kullanımındaki görece rollerini incelemek, anne-babalar için hazırlanacak müdahale programları için daha yol gösterici veriler elde edilmesine katkıda bulunabilir.

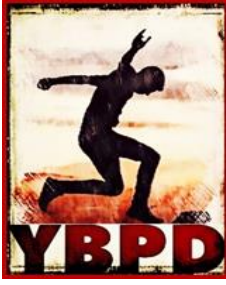
Kaynakça

- Aksoy, A. B., Kahraman, Ö. G., & Kılıç, Ş. (2008). Ergenlerin algıladıkları ebeveyn izleme ve destek davranışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 1-14.
- Altıntaş, S., & Öztapak, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin problemlı internet kullanımları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7(13), 109-128.
- Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61(2), 375-384.
- Amato, P. R., & Booth, A. (1997). *A generation at risk: Growing up in an era of family upheaval*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ayas, T. & Horzum, M.B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-57.
- Bayraktar, F., & Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(2), 191-197.
- Boyce, T. W., Essex, M. J., Alkon, A., Goldsmith, H H., Kraimer, H. C., & Kupfer, D. J., (2006). Early father involvement moderates biobehavioral susceptibility to mental health problems in middle childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(12), 1510-1521.
- Büyüksahin Çevik, G., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağımlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 225-240.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., & Carrano, J. (2006). The father-child relationship, parenting styles, and adolescent risk behaviors in intact families. *Journal of Family Issues*, 27(6), 850-881.
- Brooks-Gunn, J. Britto, P. R., & Brady, C. (1999). Struggling to make ends meet: Poverty and child development. In M. E. Lamb (Ed.), *Parenting and child development in "nontraditional" families* (pp.279-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, C. S., & Rife, J. C. (1991). Social , personality, and gender differences in at-risk and not-at-risk sixth grade students. *Journal of Early Adolescence*, 11, 482-495.
- Ceyhan, E. (2010). Problemlı internet kullanımı düzeyi üzerinde kimlik statüsünün ve cinsiyetin yordayıcıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.
- Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemlı internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94.
- Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2014). Problemlı internet kullanım ölçeğinin ergenlerde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 15(2), 56-64.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. & Gürcan, A. (2007). The validity and reliability of the problematic internet usage scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 25-40.
- Cottrell, L., Lilly, C. A., Metzger, A., Cottrell, S. A., Epperly, A. D., Rishel, C., & Stanton, B. F. (2017). Constructing tailored parental monitoring strategy profiles to predict adolescent disclosure and risk involvement. *Preventive Medicine Reports*, 7, 147-151.
- Cottrell, S. A., Branstetter, S., Cottrell, L., Harris, C. V., Rishel, C., & Stanton, B. F. (2007). Development and validation of a parental monitoring instrument: Measuring how parents monitor adolescents' activities and risk behaviors. *The Family Journal*, 15, 328-335.
- Crouter, A. C., Davis, K. D., Updegraff, K., Delgado, M., & Fortner, M. (2006). Mexican American fathers' occupational conditions: Links to family members' psychological adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 68, 843-858.
- Çağır, G., & Gürkan, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemlı internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 70-85.

- Çetin, H. (2010). *Anababaların ortaöğretime devam eden çocuklarını (ergenleri) izlemeleri ve izleme yolları*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, H., & Çok, F. (2011). Ana babaların ergen çocuklarını izlemeleri: Bir gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(3), 223-234.
- Crouter, A. C., & Head, M. R. (2008). Parental monitoring and knowledge of children. *Parenting*, 3, 461-483.
- Demir, İ., Özköklü, D., & Turğut, B. (2015). Ergenlerin problemlı internet kullanımının yordanmasında denetim odağı ve yaşam doyumunun rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 720-731.
- Dorius, C. J., Bahr, S. J., Hoffmann, J. P., & Harmon, E. L.(2004). Parenting practices as moderators of the relationship between peers and adolescent marijuana use. *Journal of Marriage and Family*, 66, 163-178.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation Press.
- Durager, A., & Sonck, N. (2014). Testing the reliability of scales on parental internet mediation. http://eprints.lse.ac.uk/60220/1/EU_Kids_Online_ScalesReport2014.pdf . Erişim tarihi: 30.05.2017.
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of Communication*, 56(3), 486-504.
- Eurobarometer (2008). *Towards a safer use of the İnternet forchildren in the EU–a parents perspective*. www.ec.europa.eu. Erişim tarihi: 22.06.2017.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28,126-133.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* , 2(2), 10-24.
- Güzeller, C. O. & Coşguner, T. (2012). Development of a problematic mobile phone use scale for Turkish adolescents. *Cybepsychology, Behavior and Social Networking*, 15(4), 205-211.
- Howard, K. S., Lefever, J. E., Borkowski, J. G., Whitman, T. L. (2006). Fathers' influence in the lives of children with adolescent mothers. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 468-476.
- İkiz, E., Asıcı, E., Kaya, Z., & Sakarya, Ö. (2015). Problemlı internet kullanımının ailesel değişkenler açısından incelenmesi. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji Dergisi*, 5(2), 7-15.
- Kaner, S. (2002). Ana baba denetimleriyle ergenlerin suç kabul edilen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 1. *Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s.229-255) içinde. UNICEF Yayınları.
- Karataş, H., & Öztürk, C. (2011). Anne-baba izleme ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 151-157.
- Kaya, Z., İkiz E., & Asıcı, A. (2016). Investigation of the relationship between problematic internet use and psychological symptoms of science high school students. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 451-465.
- Kelleci, M., Güler N., Sezer H., & Gölbaşı Z. (2009). Lise öğrencilerinde internet kullanma süresinin cinsiyet ve psikiyatrik belirtiler ile ilişkisi. *Preventive Medicine Bulletin*, 8(3), 223-230.

- Keijsers, L. & Laird, R. D. (2014). Mother adolescent monitoring dynamics and the legitimacy of parental authority. *Journal of Adolescence*, 37(5), 515-524.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi*. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Li, W., Garland, E., & Howard, O. (2014). Family factors in internet addiction among Chinese youth: A review of English and Chinese language studies. *Computers in Human Behavior*, 31, 393-411.
- Li, X., Stanton, B., & Feigelman, S. (2000). Impact of perceived parental monitoring on adolescent risk behavior over 4 years. *Journal of Adolescent Health*, 27(1), 49-56.
- Lin, C., Lin, S., & Wu, C. (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents' internet addiction. *Adolescence*, 44(176), 993-1004.
- Meral, D., & Bahar, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde problemlı internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1117-1134.
- Mitchell, K., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2005). Police posing as juveniles online to catch sex offenders: Is it working? *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 17(3), 241-267. doi: 10.1007/s11194-005-5055-2.
- Muslu, G. K., & Bolışık, B., (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. *Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 445-450.
- Özdemir, S. (2005). *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2016). Ergenlikte saplantılı internet kullanımının ebeveyn ve ergenlerin bildirimine dayalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 340-343.
- Özer, Ş. (2013). *Problemlı internet kullanımının benlik saygısı ve öznel iyi oluş ile açıklanabilirliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Parcel, T. L., & Menaghan, E. G. (1994). *Parents' jobs and children's lives*. New York: de Gruyter.
- Rai, A., Stanton, B., Wu, Y., Li, X., Galbraith, J., Cottrell, L.,...& Burns, J. (2003). Relative influences of perceived parental monitoring and perceived peer involvement on adolescent risk behaviors: An analysis of six cross-sectional data sets. *Journal of Adolescent Health*, 33(2), 108-118.
- Sayıl, M., & Kındap, Y. (2010). Ergenin anne-babadan algıladığı psikolojik kontrol: Psikolojik kontrol ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 62-71.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Siyez, D. M. (2014). Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının yordayıcıları olarak heyecan arama ve cinsiyet. *The Turkish Journal on Addictions*, 1(1), 63-97.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Steinberg, L. (1997). *Ergenlik*. (Çev. Ed. F. Çok) İmge.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Tuncer, N. (2000). Çocuk ve internet kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 205-212.
- Tuzgöl, M. (2016). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 39-48.

- Yen, C., Ko, C., Yen, J., Chang, Y., & Cheng, C. (2009). Multi-dimensional discriminative factors for internet addiction among adolescents regarding gender and age. *Psychiatry and clinical nuerosciences*, 63(3), 357-364.
- Yılmaz, E., Şahin, Y., Haseski, H., & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir İli Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-144.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.
- Zimmerman, M. A., Salem, D. A., & Notaro, P. C. (2000). Make room for daddy II: The positive effects of fathers' role in adolescent development. In R. D. Taylor & M. C. Wang, et al. (Eds.), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community* (pp. 233-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkiler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Zorbaz, O., & Tuzgöl Dost, M. (2014). Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkiler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 298-310.



ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

EĞİTİM PERSONELLERİNDE İŞ STRESİNİN İŞTEN AYRILMA NİYETİNE ETKİSİNDE DEPRESYON DÜZEYLERİNİN ARACILIK ETKİSİ(*)

Ahmet Cezmi SAVAŞ()**
Eurasian Society of Educational Research
ORCID: 0000-0003-4782-6291

Fatime EROL(*)**
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-7148-8865

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitim personellerinde iş stresinin işten ayrılma niyetine etkisinde depresyon düzeylerinin aracılık (mediator) etkisini araştırmaktır. Araştırma kapsamında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 67 okul müdürü, 79 müdür yardımcısı ve 163 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda eğitim personellerinde iş stresi ve depresyon düzeylerinin, işten ayrılma niyetini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Eğitim personelinin iş stresi düzeylerinin, işten ayrılmayı yordamasında depresyon düzeylerinin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarına göre; depresyon düzeylerinin ara yordayıcı olduğu saptanmış olup, konu ile ilgili çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

İş Stresi, Depresyon, İşten Ayrılma Niyeti, Aracılık Etkisi

THE MEDIATOR EFFECT OF DEPRESSION LEVEL ON THE EFFECTS OF WORK STRESS ON THE INTENTION OF LEAVING EMPLOYMENT AMONG EDUCATION EMPLOYEE

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effects of depression level on the effects of work stress on the intention of leaving employment among education employee. The sample of the current research includes 67 principals, 79 assistant principals, and 163 teachers who work in various schools in the city center of Gaziantep during 2013-2014 education year. It was found that work stress and depression level were significant predictors of intention of leaving employment. Based on the results that the mediator effect of depression level when the level of work stress of education employee is predicting the intention of leaving of employment, it was found the level of depression is a mediator, and related solutions are presented.

Key Words

Work Stress, Depression, Intent to Leave Work, Mediation Effect

*Bu araştırma 8-10 Mayıs 2014'de Siirt'te düzenlenen 9.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Doç.Dr. Eurasian Society of Educational Research, cezmisavas@gmail.com

***Öğr. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, fatimeerol@hotmail.com.tr

Alıntı: Savaş, A., Erol, F. (2017). Eğitim personellerinde iş stresinin işten ayrılma niyetine etkisinde depresyon düzeylerinin aracılık etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 115-123.

Giriş

Modern çağın hastalığı olarak bilinen stres, son dönemlerde insanoğlunun hayatının bir parçası haline gelmiş ve üzerinde birçok araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Stres, Latince "estricia" sözcüğünden türetilmiştir. On yedinci yüzyılda dert, felaket, bela, keder, elem ve musibet gibi olumsuz manalarda kullanılmış olan stres, daha sonraki yüzyıllarda kelime anlamında değişme meydana gelmiş ve kişi, obje ve insanın ruhuna karşı baskı, güç, zor vb. anlamlarda kullanılmıştır. Literatürde stres ile ilgili birçok tanıma rastlanmasına karşın stres kavramının tanımını ilk olarak bu konuyla ilgili önemli araştırmalar yapan bilim adamı Selye yapmıştır. Selye stresi "organizmanın özel olmayan tepkisi" şeklinde tanımlamıştır (Eşsizoglu vd., 2013;98). Güçlü (2001;92)'ye göre stres, kişilerin ve nesnelere güçlerin etkisiyle biçiminin çarpıtılmasına, bozulmasına karşı gösterdiği dirençtir.

Stresi, insanın üzerinde baskı ve engelleme yaratması, acı bunaltı ve üzüntü veren yaşam olayları olarak da tanımlanabilmek mümkündür (Tuğrul, 2000;13). Stres, bireylerin kendi davranışlarını etkilerken, kişiler arasındaki ilişkileri etkileyebilmektedir. Stresin olumlu ve olumsuz birçok etkisi bulunmasına karşın, genelde, insan üzerindeki negatif etkileri ve sonuçları üzerinde daha fazla durulmaktadır (Soysal, 2009;333-359). Özellikle içinde yaşadığımız ülke ekonomisinin gidişatı, düzensiz kentleşme, siyasi yaşamın karmaşıklığı, altyapı sorunları, bilişim teknolojilerinin hayatımız üzerindeki etkileri, kuşak çatışması, yıpratıcı çalışma şartları vb. nedenler, stres olgusunun insan üzerinde olumsuz etkilerini meydana getirmektedir (Aytaç, 2009;1-3). Stresin birçok kaynağı bulunmasına karşın bireylerin çalıştıkları iş, stresin en önemli kaynaklarından. Çalışan insanların vakitlerinin büyük bir bölümü iş yerinde geçmektedir. İşte yaşanan olumsuzluklar insanın üzerinde olumsuz duygu durumlarının oluşmasına, sağlık ve iş veriminin düşmesine neden olabilmektedir. Stres, çalışanların verimliliğini, performansını, iş tatmini ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Gül, Oktay ve Gökçe, 2008;2). İş yeri çalışma ortamında bir çalışanda bile iş stresinin yaşanması aynı ortamda görev yapan kişileri etkileyebilmekte ve tüm çalışanların iş sağlığını etkileyerek kazalara yol açabilmektedir (Aytaç, 2009;1). Bu yüzden çalışanların stresle başa çıkma yollarını bilmesi kurumların ise stres kaynaklarını asgari düzeye indirmek için çeşitli önlemler alması giderek önem taşıyabilecektir.

Aşırı düzeyde olan iş stresleri çalışanlar üzerinde olumsuz duyguların oluşmasına ve bunun sonunda çalışanları işten ayrılmaya niyet etmelerine neden olabilmektedir. Örgütsel davranış alanında işgücünün işinden ayrılması üzerinde önemle durulan konular arasındadır. İş ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmayan bir çalışanın işten ayrılması kurumsal açıdan istenilen bir durumken, işinde uzman ve eğitimli çalışanların işten ayrılması o oranda istenmeyen bir sonuçtur (Arı, Bal ve Bal, 2010;146). Araştırmalara göre işten ayrılma niyeti; "çalışanların iş koşullarından tatminsiz olmaları durumunda göstermiş oldukları yıkıcı ve aktif eylemler" olarak tanımlanmaktadır (Loi et al., 2006). Tüm sektörlerde çalışanların gerek bireysel, gerekse çevresel faktörlerden dolayı zaman zaman işten ayrılma eğilimi gösterdikleri bilinmektedir. Bununla beraber hizmet sektöründe çalışanların diğer sektörlerde nazaran iki kat daha fazla işten ayrılma niyeti gösterdikleri yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Buick ve Thomas, 2001;304). Eğitim personelleri de hizmet sektöründe çalışan grup olarak daha fazla insanla iletişim içinde olmalarından dolayı iş stresine bağlı işten ayrılma niyeti sergileyebilecekleri bu çalışmayla tespit edilmiştir.

Stres, bireyde fiziksel, davranışsal ve ruhsal birçok hastalıklara neden olmaktadır. Bu ruhsal hastalıkların başında depresyon gelmektedir. Güler (2006;69) depresyonu, insanın yaşama isteği ve zevkinin kaybolduğu, kendisini yoğun olumsuz duygulara bıraktığı, geleceğe dönük kötümser düşünceler beslediği, geçmiş ile ilgili pişmanlık duyduğu ve bazı anlarda ölümü dahi düşündüğü, bu duygunun daha da yoğunlaştığı durumlarda canına kıymayı dahi düşünebildiği bir sağlık sorunu olarak ifade etmektedir. Depresyon da stres gibi etkisini iş ortamında gösterebilmektedir. Kişinin yaşadığı ciddi iktisadi problemler, çalışma ortamındaki işverenler ve iş arkadaşlarıyla yaşadığı anlaşmazlıklar, işten çıkarılma kaygısı, psikolojik ve fiziksel sağlığın

bozulması, yakın birinin ölümü, ailevi sorunlar ve daha pek çok psikososyal stres etkeni depresyonun başlamasında ve devam etmesinde etkilidir (Eşsizoğlu vd., 2013;55). Depresyon, geçici bir ruh durumu veya kişisel bir zayıflık değildir. Tedavi edilebilen ciddi ve uzun süreç gerektiren bir rahatsızlıktır (Yıldız ve Yıldız, 2009;135). Farkına varılmayan depresyon, kişinin kendisi, ailesi, çalışma arkadaşları ve iş yeri için büyük bir tehlike arz etmektedir.

Bu konuda yapılan araştırmalara baktığımızda; Onay ve Kılıcı (2011) lokanta çalışanları üzerinde yaptığı bir araştırmada bireysel ve örgütsel stres kaynaklarının işten ayrılma üzerine anlamlı etkileri olduğunu bulmuşlardır. Tuğrul (2000) yaptığı bir araştırmada depresyon ile stres arasında ilişkiyi incelemiş ve stresle günlük olaylar ile depresyon arasında anlamlı orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Mudgal, Borges, Díaz-Montiel, Salmerón (2006), sağlık çalışanları arasında depresyon ile iş stresinin arasında anlamlı bir ilişki bulmuş ve stresin birçok önemli kronik hastalıklara sebep olduğunu belirtmişlerdir. Hamman'ın (2005) de stresli yaşam olayları ve depresif ataklar arasında sağlam ve nedensel bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Sonuç olarak iş yaşamında stresin ve depresyonun yol açtığı derin yaralar hem bireyleri hem de kurumları olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Eğitim personelleri de aşırı veya yetersiz iş yükü, uzun çalışma saatleri, yetersiz ücret, fiziksel koşulların yetersizlikleri gibi birçok nedenden dolayı stres yaşamaktadır. Stresle başa çıkmada yetersiz olan öğretmen, okul müdür veya müdür yardımcıları depresyon hastalığına yakalanabilmekte ve bir kısmı da işten ayrılma niyetinde bulunabilmektedirler. Fakat stresin ve depresyonun bu denli olumsuz sonuçlarının olmasına rağmen ülkemizde daha önce yapılmış eğitim personellerini kapsayan iş stresi, işten ayrılma niyeti ve depresyon ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı; okullarda eğitim personellerinde iş stresinin işten ayrılma niyetine etkisinde depresyon düzeylerinin aracılık (mediator) etkisini araştırmaktır. Bu araştırmada, stres ile işten ayrılma niyeti arasında doğrudan veya depresyon aracılığıyla bir ilişkinin olup olmadığı araştırılacaktır.

Yöntem

Çalışma ile eğitim personellerinde iş stresinin ve depresyonun işten ayrılma niyeti üzerine etkisi araştırıldığından dolayı yöntem olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada kapsamında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezinde görev yapmakta olan 67 okul müdürü, 79 müdür yardımcısı ve 163 öğretmenden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

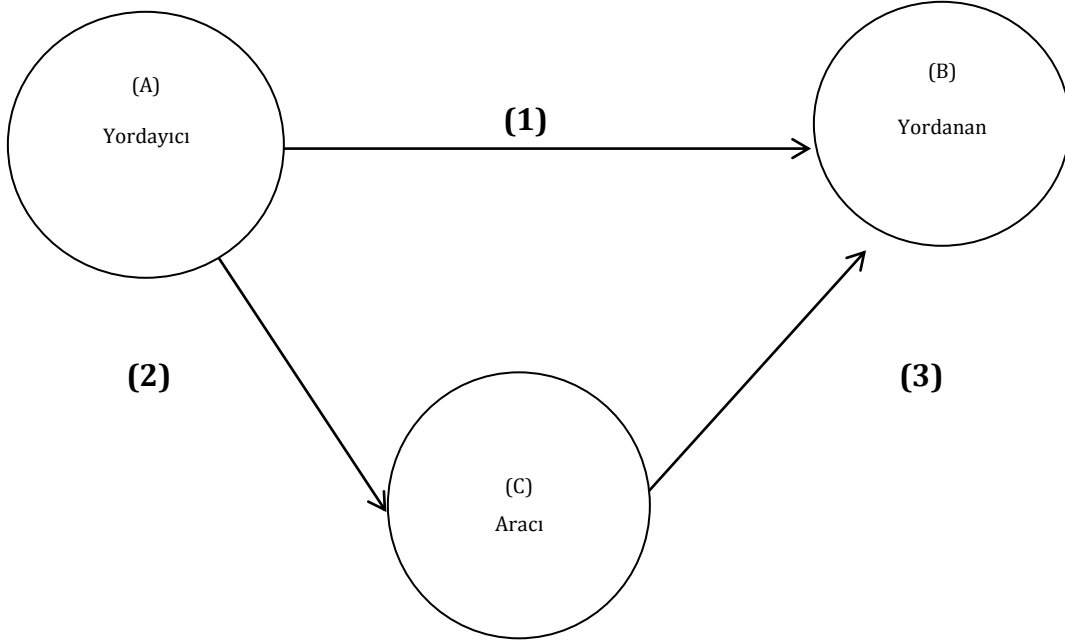
Araştırmada gerekli verileri için amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. İşten ayrılma niyeti ölçeği Cammann, Fichman, Jenkins ve Klesh (1983) esinlenerek Karakuş (2012) tarafından oluşturulmuştur. Güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.929 bulunmuştur. İş stresi ölçeği; Karakuş (2012) tarafından geliştirilmiş olup güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.732 bulunmuştur. Depresyon Ölçeği: Goldberg (1999) tarafından geliştirilmiş olup Karakuş (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.874 bulunmuştur.

İstatistiksel Analiz

Ölçme araçları kullanılarak toplanan verilerin analizi için SPSS 20.0 istatistik paket programlarında kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce eksik değer, aykırı değer gibi analiz sayıtları test edilmiştir. Verilerin analizinde hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon yöntemi uygulanmıştır. Bu araştırmada bağımlı değişkeni eğitim personellerinin işten ayrılma niyetidir. İş stresi ve depresyon gibi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken işten ayrılma niyetine etkisini incelerken cinsiyet, yaş, kıdem gibi demografik değişkenler kontrol altına alınmış daha sonra hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Test edilmek istenen model: "Eğitim personellerinde iş streslerinin, işten ayrılma niyetlerini hem doğrudan hem de depresyon aracılığıyla

etkilemektedir". Bu araştırmada eğitim personellerinin iş stresinin işten ayrılma niyeti yordamasında depresyon düzeylerinin aracılık (mediation) etkisi araştırılmıştır.

Baron ve Kenny (1986:1176) aracılık etkisini, "iki değişkenin birbiri arasındaki ilişkide üçüncü bir değişkenin aracı olması durumu" olarak tanımlamaktadır. Aracılık etkisi modelinde üçüncü değişkenin aracılık rolünden söz edilebilmesi için bazı koşulların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu koşullar aşağıda Şekil 1'de açıklanmıştır.



Şekil 1. Baron ve Kenny aracılık etkisi modeli

Şekil 1'e göre bir analizde aracılık etkisinden bahsedebilmek için iki değişkenin yanında üçüncü değişkenin olması gerekmektedir. Bu değişkenler; (A) Yordayıcı, (B) Yordanan ve (C) Aracı Şeklinde adlandırılmıştır. Baron ve Kenny (1986:1177) aracılık etkisini ispatlamak için regresyon analizi ile dört koşulun sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu Őartlar;

1. A'nın, B'yi anlamlı bir Şekilde yordaması
2. A'nın, C'yi anlamlı bir Şekilde yordaması
3. A'nın etkisini kontrol altına alarak C ve B'yi yordaması
4. C'nin etkisini kontrol altına alarak A'nın B'yi yordamasında anlamlı bir düşmenin veya bu ilişkide istatistiksel olarak ilişkinin anlamsız olması gereklidir.

Son adımda A'nın B'yi yordamasının anlamsız olması halinde C'ye 'tam aracı/full mediator' değişken denilirken, A'nın B'yi yordamasında anlamlı bir azalma var ise C'ye "kısmi aracı /partial mediator" değişken olarak nitelendirilmektedir (Frazier, Tix ve Barron, 2004:126). Söz konusu kısmi aracılıkta A'nın B'yi direk etkilemesinin yanında C üzerinden dolaylı etkilediği de düşünülür. Bu modelde, aracı C yok düşünülerek hesaplanan A'nın B'ye etkisi gerçekte dolaylı ve doğrudan etkilerin toplamıdır.

Bulgular

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı eğitim personelinin bazı demografik özellikleri (cinsiyet, yaş ve kıdem) frekans ve yüzdelikleri tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımları

| Cinsiyet | N | % |
|---------------|------------|------------|
| Erkek | 224 | 72.5 |
| Bayan | 85 | 27.5 |
| Yaş | | |
| 20-29 arası | 44 | 14.2 |
| 30-39 arası | 139 | 45.0 |
| 40-49 arası | 117 | 37.9 |
| 50 ve üzeri | 9 | 2.9 |
| Kıdem | | |
| 0-9 | 72 | 23.3 |
| 10-19 arası | 143 | 46.3 |
| 20-29 arası | 89 | 28.8 |
| 30 ve üzeri | 5 | 1.6 |
| Toplam | 309 | 100 |

Tablo 1’de görüleceği üzere; cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan eğitim personellerinden %72.5’i erkek, %27.5’i ise kadındır. Araştırmaya 30-39 yaş aralığında olan eğitim personellerinin %45 ile en yüksek oranda katıldığı görülürken, en az oranda katılım 50 ve üzeri yaştaki eğitim personelinde görölmektedir. Bu oran %2.9 olarak tabloda ifade edilmektedir. Kıdem değişkeninde ise %46.3 ile 10-19 yıl arası çalışanların araştırmaya katıldığı görölmektedir. 30 ve daha fazla yıl çalışanların araştırmaya katılım oranı ise %1.6 ile en düşük seviyededir.

İş Stresi, İşten Ayrılma Niyeti ve Depresyon Arasındaki İlişki

Eğitim personellerinde iş stresinin işten ayrılma niyetine etkisinde depresyon düzeylerinin aracılık (mediator) etkisini analiz etmek amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgulara ve sonuçlara tablo 2’de yer verilmiştir. Aşağıda yapılan aracılık etkisi analizinde, eğitim personellerinin iş stresinin işten ayrılma niyeti etkisinde depresyonun aracılık düzeyini incelerken stres kontrol değişkeni olarak modele alınmıştır.

Tablo 2. Eğitim personellerinin iş stresinin işten ayrılma niyeti etkisinde depresyon düzeylerini yordaması ile ilgili yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizleri

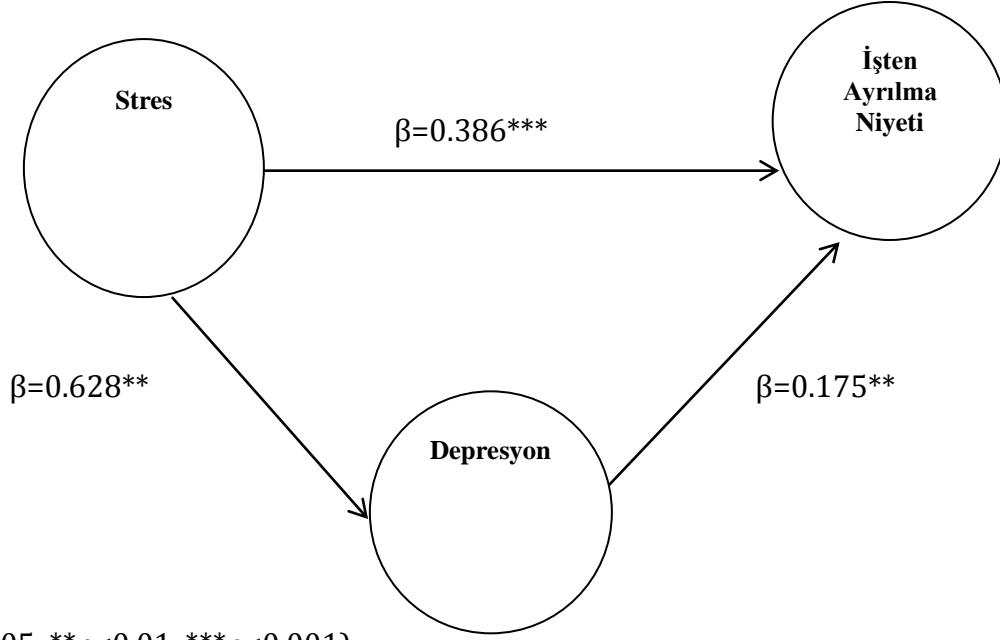
| Model | | Bağımlı Değişken: İşten Ayrılma Niyeti | | | | |
|----------------------|------------------|--|----------|-------|--------|----------|
| Bağımsız Değişkenler | | B | Std.Hata | Beta | t | p |
| 1. adım | (Sabit) | 0.356 | 0.197 | | 1.805 | 0.072 |
| | Stres | 0.715 | 0.071 | 0.496 | 10.008 | 0.000*** |
| 2. adım | (Sabit) | 0.161 | 0.208 | | 0.774 | 0.44 |
| | Stres | 0.556 | 0.091 | 0.386 | 6.132 | 0.000*** |
| | Depresyon | 0.31 | 0.112 | 0.175 | 2.781 | 0.006** |

$\Delta R^2=0.246^{***}$

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Tablo 2’de iş stresinin işten ayrılma niyetine etkisine ilişkin yapılan regresyon analizlerinde, stresin, işten ayrılma niyetini $\beta=0.496$ ile anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Depresyon düzeyi modele eklendikten sonra, iş stresinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi $\beta=0.496$ ’dan $\beta=0.386$ ’ya düşmektedir. Depresyon

düzeyi modele eklendiğinde iş stresi etkisinde azalmanın olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra iş stresindeki azalmanın anlamlı olması, depresyon düzeyinin bu ilişkide ara değişken (mediator) olduğunu göstermektedir.



(*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001)

Şekil 2. Eğitim personellerinin iş stresinin işten ayrılma niyetine etkisinde depresyon düzeylerinin aracılık etkisi ve standardize edilmiş beta katsayıları

Şekil 2 incelendiğinde eğitim personelinin iş stresinin işten ayrılma niyetini $\beta=0.386$ ile anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra iş stresinin $\beta=0.628$ ile depresyonu anlamlı bir şekilde yordadığı ve depresyonun da $\beta=0.175$ ile işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Eğitim personelinin iş stresinin işten ayrılma niyeti yordamasında depresyon düzeylerinin ara yordayıcı olduğu saptanmıştır. Depresyon düzeyinin modelde ihmal edilmesi iş stresinin işten ayrılma niyeti üzerinde etkisinin olduğundan daha düşük hesaplanmasına yol açabilmektedir. Bundan anlaşılması gereken iş stresi işten ayrılma niyetini doğrudan etkilediği gibi depresyon düzeyinin aracılığıyla da kişinin işten ayrılma niyetini etkileyebilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda eğitim personelinin iş stresinin işten ayrılma niyeti yordamasında depresyon düzeylerinin ara yordayıcı olduğu saptanmıştır. Eğitim personellerinin iş stresi sonucunda işten ayrılma niyeti göstermelerine benzer olarak, Yoon ve Kim (2010), Kim ve Stoner (2008) iş stresinin işten ayrılma niyeti üzerine anlamlı etkisi olduğunu bulmuşlardır. Kıdak (2011) diş hekimlerinin “işten ayrılma niyeti” ve “iş” ile ilgili “kişilik yapıları, işteki rol ve iş ilişkileri” arasında stres kaynakları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Yine benzer bir araştırma olarak Onay ve Kılıcı (2011) lokanta çalışanları üzerinde yaptığı bir çalışmada; işten ayrılma niyetinin öncülü olarak işe ilişkin bireysel ve örgütsel stres kaynakları olduğu kanıtlanmıştır.

Tuğrul (2000), stres ve depresyon ile ilgili çalışmasında stresin birçok önemli hastalıklara sebep olabileceğini savunmuştur. Stresin etkisinin uzun sürmesi ve tedavi edilmemesi durumunda bireylerde “tükenmenin” başlaması, hastalanma ve hatta ölüm gibi sonuçlarının olduğu belirtmiştir. Hamman (2005), stres ve depresyon konulu çalışmasında stresli yaşam olayları ve depresif ataklar arasında sağlam ve nedensel ilişki saptamıştır. Depresyon ataklarının kişilerin yaşamlarını olumsuz etkileyebileceğine de vurgu yapmıştır. Aynı şekilde Mudgal, Borges, Díaz-Montiel, Salmerón (2006), sağlık çalışanları arasında depresyon ile iş stresinin arasında

anlamalı bir ilişki bulmuşlar ve stresin birçok önemli kronik hastalığa sebep olduğunu saptamışlardır.

Melchior, Cospi, Milne, Donese, Poulten, Maffitt'nin 2008'de yaptığı çalışmada stresle depresyon arasında anlamalı ilişkinin olduğu tespitinde bulunulmuş, aşırı iş yükü, zaman baskısının özellikle erkek çalışanlardan daha fazla kadın çalışanları etkilediği ve bunun sonucunda depresyon hastalığına yakalanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, eğitim personelleri uzun süre iş stresine maruz kaldıklarında depresyona girmeye eğilim gösterdikleri ve bunun sonucunda işten ayrılmaya niyet ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yıllarca emek verilerek yetiştirilmiş nitelikli ve uzman eğitim personellerinin iş gücünden ayrılması bireysel, kurumsal ve toplumsal açıdan istenmeyen bir durumdur. Bunun için gerekli önlemlerin zamanında alınarak, eğitim personellerin iş stresinin minimuma indirilmesi gerekmektedir.

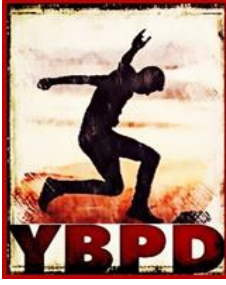
Uygulayıcılar için öneriler: Okulların eğitim kalitesini artırmak ve kalifiye iş gücünün çalışma hayatında sürekliliğini sağlamak için milli eğitim merkezi yönetimlerinin işten ayrılma isteğini azaltmaya yönelik adımlar atması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılması gerekenlerden ilki iş stresinin azaltılmasıdır. İş stresinin azaltılması sırasında öğretmenlerin depresyon düzeyleri dikkate alınmalı ve düşük tutulmaya çalışılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin stresle başa çıkmaları için okullarda yapılan sosyal etkinliklerin arttırılması ve öğretmenler arasında iletişiminin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Çünkü insan ilişkilerinin güçlü olduğu ortamlarda stres ve depresyon düzeyleri daha düşük seviyelerde olduğu görülebilmektedir.

Araştırmacılar için öneriler: Bu araştırma sonucunda eğitim personelinin iş stresinin işten ayrılma niyeti yordamasında depresyon düzeylerinin ara yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, bu konuya ilişkin farklı değişkenleri de kullanarak aracılık etkilerinin olup olmadığını inceleyebilirler. Bu çalışmada iş stresinin işten ayrılma niyeti etkisinde depresyonun aracılık etkisi incelenmiştir. Farklı çalışmalarda da ara yordayıcı olarak depresyon yerine iş performansı veya iş doyumunu düzeylerinin etkileri analiz edilebilir.

Kaynakça

- Arı, G., Bal, H., Bal, E. (2010). İşe Bağlılığın Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisindeki Aracılık Etkisi: Yatırım Uzmanları Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 143-166.
- Aytaç, S.(2009). *Stresi Yönetimi El Kitabı İş Stresi: Oluşumu, Nedenleri, Başa Çıkma Yolları, Yönetimi*. Labour Ministry-Casgem, s.1-3.
- Baron, R.M. ve Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Borghei, R.,Gholamreza, J., Zarei, M.H., Dastani, N.D.(2010). An examination of the relationship between empowerment and organizational commitment. *Int J of Human Sciens*, 7, 63-79.
- Buick, I., Thomas, M. (2001).Why do middle managers in hotel burnout?, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13(6), 304-309.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Yayınevi.
- Eşsizoglu, A., Işıklı, B., Güleç, G., Aksaray, G., Yenilmez, Ç., Kirel, A.Ç. (2013). *Çatışma ve Stres Yönetimi-II*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, Yayın No:1716, s.76-77.
- Fraenkel, J.R. ve Norman, E.W. (2008). How to Design and Evaluate Research in Education. 7th Edition, *McGraw-Hill*, Boston, p.362.
- Frazier, P.A.,Tix, A.P. ve Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-134.
- Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109.
- Gül, H., Ercan, O., Gökçe, H. (2008). İş Tatmini, Stres, Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Performans Arasındaki İlişkiler: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 15, 2.
- Güler, D. (2006). *Mastalji, Yaşam Kalitesi ve Depresyon*. Uzmanlık Tezi, Sağlık Bakanlığı Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği, İstanbul.
- Hamman, C. (2005). Stress and Depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 293-319.
- Kim, H.,Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social Work*, 32(3), 5-25.
- Loi, R., Hang-Yue, N., Folley, S. (2006). Linking Employees' Justice Perceptions to Organizational Commitment and Intention to Leave: the Mediating Role of Perceived Organizational Support. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 101-120.
- Melchior, M.,Cospi, A., Milne, B., Danese, A., Poulten, R. And Maffitt, T.E. (2008). Work Stress Precipitates Depression and Anxiety in Young, Working Women and Men. *Psychol Med. Author Manuscript*.
- Mudgal, J., Borges, G.L.G. -Montiel, J.C.D., Flores, Y., Salmerón, J., (2006). Depression Among Health Workers: The Role of Social Characteristics, Work Stress, and Chronic Diseases, *Salud Mental*, 29(5), 1.
- Onay, M. ve Kılıcı, S. (2011). İş Stresi ve Tükenmişlik Duygusunun İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkileri: Garsonlar ve Aşçıbaşılar, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 363-372.
- Soysal, A. (2009). Farklı Sektörlerde Çalışan İşgörenlerde Örgütsel Stres Kaynakları: Kahramanmaraş ve Gaziantep'te Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 333-359.
- Şenyiğit, G. (2004). Çalışma Hayatında Stres. *Verimlilik Dergisi*, Ankara, MPM Yayını.

- Tuğrul, C.D. (2004).Stres ve Depresyon. *Psikiatri Dúnyası*, 4, 12-17.
- Yazıcıoğlu, İ. (2009). Konaklama İşletmelerinde İşgörenlerin Örgütsel Güven Duyguları ile İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyetleri Üzerine Bir Alan Araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 235-249.
- Yıldız, S. ve Yıldız, S.E. (2009). Bullying ve Depresyon Arasındaki İlişki: Kars İlindeki Sağlık Çalışanlarında Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 133-150.
- Yoon, G.S.,Kim, S.Y. (2010). Influences of job stress and burnout on turnover intention of nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 16(4), 507-516.
- Yüksel, N. (1984). Bilişsel İşlevleri Yönünden Normallerle Depresif Hastaların Karşılaştırılması. *Psikoloji Dergisi*, 5(117), 14-15.



REHBER ÖĞRETMENLERİN ALGILADIĞI YILDIRMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ(*)

Mürşide EMİROĞLU(**)

Mersin Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-9349-2232

ÖZ

Bu araştırmanın amacı rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma (mobbing) davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın evrenini Gaziantep ilinde görev yapan rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin bütününe ulaşılmak istendiğinden örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Çalışmanın örneklemi 219 rehber öğretmen oluşturmıştır. Araştırmaya katılanların kişisel bilgilerinin betimlenmesini sağlamak amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu', mesleki doyumlarını ölçmek amacıyla "Mesleki Doyum Ölçeği" ve algılanan yıldırma davranışlarını ölçmek amacıyla 35 maddeden oluşan "Mobbing Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçları bir yönerge ile okullara ulaştırılmış ve kapalı zarflar içinde geri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 13.0 programıyla analiz edilmiştir. Analizlerde mesleki doyum ve kişisel değişkenlerin, algılanan yıldırma davranışlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Medeni hal, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, mesleki doyum, okul türü değişkenleri rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Yıldırma, Mobbing, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Rehber Öğretmen, Mesleki doyum

INVESTIGATION OF THE PERCEIVED MOBING BEHAVIOURS BY COUNSELOR TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this study is to research into the mobbing behaviour perceived by teacher counsellors in terms of variables. Descriptive research method has been used in this study. The universe of this study has included the teacher counsellors working at Gaziantep. As it is desired to be reached the whole of the universe in the study, the way of sampling is not preferred. 219 teachers working on seven different districts of Gaziantep have comprised the sample group of this study. With the purpose of providing the description of the personal information of the people included in the study, 'Occupational Satisfaction Scale' has been used, and with the purpose of evaluating the perceived mobbing behaviour 'Mobbing Detection Scale' which includes 35 items has been used. Data collection tools were delivered to the schools with a directive and they were retaken in closed envelopes. The obtained data was analyzed with SPSS program. With the aim of determining whether occupational satisfaction and personal variables predicts the perceived mobbing, regression analysis has been used in the study. The variables of marital status, educational level, occupational seniority and school types have been found to be a meaningful predictor of mobbing behaviour perceived by teacher counsellors. Suggestions have been developed in line with the obtained data.

Key Words

Mobbing, Psychological Counseling and Guidance, Teacher Counsellor, Occupational Satisfaction

*Bu makale, yazarın Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Yrd.Doç.Dr. Mehmet Murat danışmanlığında yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Uzm. Psk. Dan., Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, e-mail: dpdr1404@mersin.edu.tr/ mursideemiroglu@gmail.com.

Alıntı: Emiroğlu, M. (2017). Rehber öğretmenlerin algıladığı yıldırma davranışlarının incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 124-134.

Giriş

Günlerinin büyük kısmını iş yerinde çalışarak geçiren insanlar birçok problemle karşılaşmaktadır. Birden çok kişinin çalıştığı ortamlarda belirli çatışmaların olması kaçınılmazdır. Ancak bu çatışmalar probleme dönüştüğü an çalışanların iş verimini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Dökmen'e (2004) göre, bir işyerinde, bir sitede veya bir mahalle içinde bir arada yaşayan bir grup insan, birtakım farklılıklardan dolayı, kendi içlerinden birini, kurban olarak seçerler. Gitgide artacak bir şekilde onu bir işe yaramayan, geçimsiz biri olarak algılamaya başlarlar, sonunda bu insanlar itici davranışlarıyla kişiyi bir şekilde beceriksiz, geçimi mümkün olmayan, mutsuz ve sorunlu biri haline dönüştürebilirler; sonunda o insanı ruhsal ve fizyolojik olarak ciddi bir biçimde zedeleyebilirler. Birden çok kişinin çalıştığı iş yerlerinde sıkça karşılaşılan problemlerden birisi de mobbingdir. Mobbing, (psikolojik taciz) bir işyerinde bir kişi veya bir grup tarafından, çeşitli nedenlerle, aynı işyerinde çalışan başka birine yönelik devamlılık gösteren ve mağdur olan kişinin ruh ve bedensel sağlığını olumsuz bir biçimde etkileyen sözlü veya sözsüz olarak rahatsızlık veren saldırganca davranışlardır (Gün, 2009). Kısacası mobbing, bireyi iş yaşamından dışlamak nedeniyle kasıtlı olarak yapılan davranışlardır (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003).

Çobanoğlu'na (2005) göre, Mobbing kelimesi Latince "mobile vulgus" sözcüğünden üretilmiştir. Kararsız kalabalıklar, şiddete eğilimi olan topluluklar gibi anlamlara gelmektedir. Bazı araştırmacılar, mobbing yerine düzeyi yükseltilmiş nezaketsizlik terimi de kullanmışlardır (Gün, 2009). Mobbing yerine kullanılan bir diğer kavram "yıldırma" olup "duygusal bir saldırı" olarak nitelendirilmekte ve kişinin saygısızca, zararlı bir davranışın hedefi haline gelmesiyle başlamaktadır (Davenport ve diğ., 2003). Leymann'ın (1996) aktardığı gibi, iş hayatında psikolojik taciz veya yıldırma düşmanca ve etik olmayan bir iletişim şeklini kapsar. Bu durum sistematik olarak bir veya birkaç kişi tarafından genellikle yıldırma davranışına maruz kaldığı için çaresiz ve savunmasız bir pozisyona düşmüş olan bir bireye uygulanmaktadır. Bu davranışlar oldukça sık aralıklarla (istatistiki tanımı: en azından haftada bir) ve uzun bir zaman diliminde (istatistiki tanımı: en az altı ay süreyle) oluşmaktadır.

Mobbingin yaygınlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların bulguları incelendiğinde mobbinge maruz kalanların oranının hiç de az olmadığı görülmektedir. Ortaöğretim branş öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada branş öğretmenlerinin % 24.7'sinin son 6 ay boyunca yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları rapor edilmiştir (Hacıcaferoğlu, 2013). Bir başka bulguya göre üniversite öğretim elemanlarının %17'sinin mobbinge doğrudan maruz kaldıkları, %91'inin ise en az bir kez mobbing ile karşılaştıkları (Yıldırım ve diğ., 2007) belirlenmiştir. Justicia ve ark. (2006), üniversite personeli arasında kendilerinin mobbinge maruz kaldığını algılayanların oranını %9.3 olduğunu rapor etmişlerdir. İspanya'da üniversite mensubu yönetici ve çalışanlardan oluşan 321 kişi üzerinde yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre %11.5 oranında çalışan kendilerini mobbinge maruz kalmış olarak algılamaktadır. İsveç'te yapılan bir çalışmada iş gücünde çalışanların %3.5'inin herhangi bir anda yıldırma kurbanı oldukları; intiharların %15'inin doğrudan iş yeri yıldırmasıyla bağlantılı olduğu (Davenport ve diğ., 2003) belirtilmiştir. Pranjić ve diğ. (2006) yaptıkları araştırmada sağlık alanında çalışan 511 doktor arasında sürekli mobbinge maruz kalanların oranını %26 olarak bulmuşlardır, Pai ve Lee (2010) araştırmalarında hemşirelerin %29.8'sinin mobbinge maruz kaldığını belirtmişlerdir.

Mobbingin sık olarak görüldüğü sahalardan birisi de ne yazık ki eğitim sektörüdür. Okul ortamlarında öğretmenler herhangi bir işyerinde çalışanlar gibi birçok konuda gerginlik ve stres yaşamaktadır. Okul yöneticilerinin tutumu, çalışma ortamı, öğrenci ve disiplin problemleri, meslektaşlar arasındaki iletişimsizlik ve kişisel problemler öğretmenlerde stres yaratabilmektedir. Öğretmenler, okulda gerek yönetici ve diğer okul personeli ile gerekse öğrenci ve veliler ile yoğun etkileşim içinde olmaktadır. Örgütsel bir ortam olan okulda görevini yapan öğretmenler zamanla etkileşimde olduğu kişilerle çatışmalar yaşayabilmektedirler. Bazı durumlarda öğretmenler, çevrelerindeki insanlarla etkileşimleri neticesinde mobbing mağduru olmaktadır (Çivilidağ ve Sargın, 2011). Eğitim kurumlarında, çalışanların birbirleriyle iletişiminin

ve bu iletişimlerin algılanmasının, örgütsel verimde ve kurum performansında çok önemli bir etkisi vardır (Yaman, 2009). Yıldırma davranışlarına maruz kalan öğretmenin iş verimi düşecek ve enerjisini öğrencileri dışındaki durumlara da harcamak zorunda kalacaktır. Bu durum dolaylı olarak eğitimin kalitesine yansıtacaktır.

Alanyazında mobbing ile ilgili araştırmalara bakıldığında bazı araştırmalar çalışanların kişisel değişkenleri ile mobbinge maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmişken bazıları ise mobbingin çalışma ortamı ve çalışanlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Örneğin, Ertürk (2005), Gökçe (2006), Onbaş (2007), Bulut (2007), Sağlam (2008), Özen (2009) ve Aydın (2009) okul yönetici ve öğretmenlerde mobbinge maruz kalma düzeyleri ile kişisel bazı değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çarıkçı ve Yavuz (2009) sağlık çalışanları üzerinde, Orhan (2009) ve Yıldırım ve diğ. (2007) akademisyenler üzerinde mobbinge maruz kalma düzeylerini belirlemişlerdir. Yaman ve diğ. (2010), Eksici (2009), Asunakutlu ve Safran (2006), ile Karavardar (2010) çeşitli sektörlerde çalışanlar üzerinde mobbing ile motivasyon, çatışma, işyeri huzuru ve mağdur tepkilerini araştırmışlardır. Cemaloğlu (2007) yöneticilerin liderlik stillerinin mobbingi yordama gücü üzerinde; Aksu ve Balcı (2009), Bienko (2005), Yıldırım (2008) okullarda psikolojik yıldırma ile baş etmeyi araştırmışlardır.

Mobbing ve Rehber Öğretmenler

Rehber öğretmenliği eğitim alanı içinde birçok özellikleriyle diğer branşlardan ayrılan özel bir daldır. Rehber öğretmenler; fizyolojik ya da psikolojik bozukluklar nedeniyle eğitimi güç olan öğrencilerle ve onların velileriyle direk, yüz yüze, birebir muhatap olmaları; sınavlara hazırlık ve meslek tercihi konularında kendilerine başvurulması dolayısıyla bir anlamda öğrencinin geleceğine yön verir konumda bulunmaları; öğrencilerin onlarcasıyla birden sınıfta değil de her biriyle teker teker rehberlik odasında çalışmaları; çalışma saatlerinin diğer branş öğretmenlerinden farklı olması; kendi branşlarındaki personel açığının bir türlü giderilememesi gibi birçok sebepten ötürü eğitim hizmetlerinde çalışan diğer gruplara göre çok daha farklı faktörler tarafından strese maruz kalırlar (Bayram, 2006).

Rehberliğin Türkiye’de yeni olması, henüz öneminin yeterince kavranamaması ve görev tanımının her idareci ve öğretmen tarafından farklı yorumlanması, rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyebilmekte ve üzerlerinde psikolojik baskı oluşturabilmektedir. Okul gibi bir eğitim-öğretim ortamında yıldırma davranışlarına (mobbinge) maruz kalan rehber öğretmenin çeşitli sağlık sorunları yaşamasının yanında iş ortamına karşı bir antipatisi de oluşabilecektir. Eğitim ortamlarındaki olumlu ortamın, öğretmenlerin mesleki doyumu ve eğitimin kalitesini etkilediği düşünülecek olursa (Bayram, 2006), bu konuda farkındalık kazanmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim kurumlarında algılanan yıldırma davranışlarının incelenmesi hem öğretmenlerin sağlıkları hem de mesleki doyumları açısından oldukça önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenle rehber öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının incelenmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili araştırmalarda da değinildiği gibi ülkemizde yıldırma ile ilgili öğretmenler üzerinde yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların hemen hemen tamamı öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgilidir. Öğretmenlerin özellikle rehber öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının yordanması ile ilgili yapılmış kapsamlı herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu yüzden rehber öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının yordanması ile ilgili bir çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma rehber öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışları, mesleki doyumları ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ile kişisel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2-Analizlerde kullanılan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle korelasyonları

3-Rehber öğretmenlerin kişisel değişkenleri ve mesleki doyumları algıladıkları yıldırma davranışlarının anlamlı yordayıcıları mıdır?

Bu çalışma sonuçları, rehber öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının ortadan kaldırılması yönünde kullanılabilir ayrıca bu şekli ile okul ortamında oluşturulacak sağlıklı iletişimin ve ılımlı ortamın eğitim kalitesini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldırma davranışlarına dikkat çekilmesi, farkındalığın arttırılması ve yaşanan bu olumsuz duruma öneriler sunulabilmesi açısından önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Buna göre algılanan yıldırma davranışları yordanan değişken; cinsiyet, medeni hal, görev yaptığı okul, okul türü, eğitim düzeyi, meslekteki yıl, yaş, mezun olunan bölüm ve mesleki doyum değişkenleri yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde bulunan ilk ve orta öğretim kurumları ile rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan 256 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin bütününe ulaşılmak hedeflendiğinden herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamıştır. Araştırmaya Gaziantep ilinde görev yapan ve veri toplama araçlarını dolduran 219 rehber öğretmen katılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan rehber öğretmenlerin %53.4'ünü Şehitkâmil ilçesinde çalışanlar, %62.1'ini erkekler, %59.8'ini evli olanlar, %56.6'sını ilköğretimde çalışanlar, %96.3'ünü devlet okulunda çalışanlar, %90'nını eğitim düzeyi lisans olanlar, %41.1'ini 1-5 yıl çalışanlar, %50.7'sini 20-30 yaş aralığında olanlar, %78.5'ini PDR veya Eğitimde Psikolojik Hizmetler mezunu olanlar oluşturmaktadır.

Ölçme Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form kullanılarak, araştırmaya dâhil edilen rehber öğretmenlerin demografik bazı özellikleri elde edilmiştir.

Mobbing Belirleme Ölçeği: Orijinali 45 maddelik olan mobbing tipoloji envanteri Leymann (1984) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada, Bulut'un (2007) mobbing tipoloji envanterinin 35 maddesini kullanarak oluşturduğu ölçek kullanılmıştır. Envanterin puan aralığı 0 ile 175'dir. Örneklem grubunu oluşturan cevaplayıcılar Mobbing Belirleme Ölçeği'nde yer alan yıldırma davranışlarına son altı ay içerisinde hangi sıklıkla maruz kaldıklarını (0) Hiçbir zaman, (1) Ender olarak, (2)Arada sırada, (3) Sık sık, (4) Çoğu zaman ve (5) Her zaman seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedirler. Toplam puan madde sayısı olan 35'e bölünerek her cevaplayıcı için 0-5 aralığında yer alan bir ortalama puan elde edilmektedir. Böylece ölçek maddeleri yüksek puan mobbinge maruz kalma düzeyinin yüksek olmasını gösterecek şekilde puanlanmaktadır.

Mesleki Doyum Ölçeği: Mesleki Doyum Ölçeğinin (MDÖ) amacı, herhangi bir işte çalışan bireylerin o mesleğin üyesi olmaktan ne derece mutlu olduklarını belirlemektir. Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilmiş, beş dereceli likert tipi ölçektir. 20 maddeden oluşan ölçekte, alınan puanlar yüksek ise bireyin yaptığı meslekten aldığı doyumun yüksek olduğu söylenebilir.

Veri toplama aracı gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından öğretmenlere ulaştırılmış gönüllü olarak katılmak isteyenlere kapalı zarflar içinde verilmiştir. Geri toplanan veri toplama araçlarından 12 tanesi yönergeye uygun doldurulmadığından veya eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışları değişkeni ile bağımsız değişkenler arasında birlikte, değişimin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla elde edilen veriler t testi, ANOVA, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon metodu kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada Mobbing puanı bağımlı değişken (yordanan) olarak alınmıştır. Mesleki Doyum puanı, Mesleki Kıdem ve Yaş değişkenleri sürekli bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Bağımsız değişkenlerden kategorik olanlar (Cinsiyet, Medeni hal, Okul türü, Eğitim Düzeyi, Mezun Olduğu Bölüm ve Görev Yaptığı Okul) analize dâhil edilirken kukla değişken olarak kodlanmıştır. Bu çalışmada kukla değişken olarak kodlanan süreksiz değişkenler şunlardır:

| Değişken | Referans Kategorisi |
|-------------------------------------|---------------------|
| Cinsiyet (1=kadın) | 0=erkek |
| Medeni Durum (1=bekâr) | 0=evli |
| Okul Türü (1=devlet) | 0=özel |
| Eğitim Düzeyi (1=lisans) | 0=yüksek lisans |
| Mezun Olduğu Bölüm (1=pdr mezunu) | 0=diğer bölümler |
| Görev Yaptığı Okul/Kurum | 0=Ram |
| G_İlkokul(1=İlkokul) | |
| G_Anadolu-Fen Lisesi (1=Anadolu L.) | |
| G_Meslek Lisesi (1=Meslek L.) | |
| G_Genel Lise (1=Düz Lise) | |

Bulgular

Rehber öğretmenlerin algıladığı yıldırma davranışları toplam puanları kişisel değişkenlere göre karşılaştırılmış, ortalama, standart sapma, t ve F testi analizi sonuçları tablo halinde gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenler ve mesleki doyum puanına ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir. Analizlerde kullanılan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle korelasyonlarına bakılmıştır. Böylece rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarını yordaması muhtemel değişkenler belirlenmiştir. Belirlenen değişkenler (mesleki doyum, medeni hal, okul türü, eğitim düzeyi, meslekteki yıl ve yaş) algılanan yıldırma davranışları puanının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizine dâhil edilmiştir. Biri yıldırma davranışlarının yordanmasına, diğer dördü yıldırma davranışlarının alt boyutlarının yordanmasına ait olmak üzere beş farklı regresyon modeli elde edilmiştir. Elde edilen değerler tablolar halinde gösterilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Rehber öğretmenlerin kişisel değişkenlerine (cinsiyet, medeni hal, görev yaptığı okul, okul türü, eğitim düzeyi, mesleki yıl, yaş, mezun olduğu bölüm) göre yıldırma davranışları puan ortalamalarının karşılaştırılması, ortalamaları, standart sapmaları ve t testi analizi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Rehber öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre yıldırma davranışları puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Değişkenler | N | \bar{X} | Ss | p | |
|--------------------|--------------|-----------|-------|-------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 83 | 1.341 | 0.314 | 0.543 |
| | Erkek | 136 | 1.374 | 0.423 | |
| Medeni Hal | Bekâr | 88 | 1.478 | 0.465 | 0.000*** |
| | Evli | 131 | 1.284 | 0.297 | |
| Görev Yaptığı Okul | İlköğretim | 124 | 1.379 | 0.353 | 0.564 |
| | Anadolu L. | 24 | 1.333 | 0.364 | |
| | Meslek L. | 19 | 1.437 | 0.735 | |
| | Genel Lise | 38 | 1.332 | 0.284 | |
| | RAM | 14 | 1.231 | 0.237 | |
| Okul Türü | Devlet | 211 | 1.353 | 0.376 | 0.089 |
| | Özel | 8 | 1.589 | 0.551 | |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 197 | 1.342 | 0.321 | 0.025 |
| | Lisansüstü | 22 | 1.536 | 0.734 | |
| Mesleki Yıl | 1-5 Yıl | 90 | 1.442 | 0.449 | 0.089 |
| | 6-10 Yıl | 78 | 1.319 | 0.323 | |
| | 11-15 Yıl | 39 | 1.311 | 0.353 | |
| | 16-20 Yıl | 9 | 1.251 | 0.225 | |
| | 21 ve üstü | 3 | 1.067 | 0.016 | |
| Yaş | 20-30 Yaş | 111 | 1.413 | 0.432 | 0.111 |
| | 31-40 Yaş | 94 | 1.319 | 0.324 | |
| | 41 ve üstü | 14 | 1.245 | 0.313 | |
| Mezuniyet | Pdr-Eph | 172 | 1.371 | 0.387 | 0.516 |
| | Diğer bölüm. | 47 | 1.329 | 0.378 | |

(*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001)

Tablo 1’e göre, Rehber öğretmenlerin algıladığı yıldırma davranışları toplam puanları bağımsız değişkenlere göre karşılaştırıldığında; bekâr olan rehber öğretmenlerin evli

olanlara, yüksek lisans yapmış rehber öğretmenlerin lisans mezunu olanlara göre algılanan yıldırma davranışı toplam puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdem yılı arttıkça rehber öğretmenlerin, algılanan yıldırma davranışı ortalama puanlarının azaldığı görülmektedir. Ancak mesleki kıdem yılı gruplarına göre rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışı ortalama puanları arasında görülen bu farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle korelasyonları Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Rehber öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin algılanan yıldırma davranışları toplam puanı ve alt boyutları ile korelasyonlarına bakılmıştır. Böylece rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarını yordaması muhtemel değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Rehber öğretmenlerin kişisel değişkenleri ile mobing arasındaki korelasyon

| | Algılanan Mobbing | Anlamlılık düzeyi |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Mesleki Doyum | -0.464** | p<0.01 |
| Mesleki Yıl | -0.177** | p<0.01 |
| Yaş | -0.142* | p<0.05 |

(*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001)

Tablo 2 incelendiğinde Mesleki doyum, Medeni Hal, Eğitim Düzeyi, Mesleki Yıl ve Yaş değişkenlerinin algılanan yıldırma davranışları ile anlamlı ilişki gösterdikleri anlaşılmaktadır. Tablo 1 ve Tablo 2 deki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde Rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarını yordaması muhtemel değişkenler belirlenmiştir. Mesleki Doyum, Medeni Hal (1=bekâr), Okul Türü (1=devlet), Eğitim Düzeyi (1=lisans), Meslekteki Yıl ve Yaş değişkenleri rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarını yordaması muhtemel değişkenlerdir. Buna göre Mesleki Doyum, Medeni Durum (1=bekâr), Okul Türü (1=Devlet), Eğitim Düzeyi (1=Lisans), Mesleki Yıl ve Yaş değişkenleri regresyon analizine dâhil edilmiştir. Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul ve Mezun Olduğu Bölüm değişkenlerinin ise yıldırma davranışları ile anlamlı ilişkisi olmadığından regresyon analizine alınmasına gerek duyulmamıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Rehber öğretmenlerin kişisel değişkenleri ve mesleki doyumları algıladıkları yıldırma davranışlarının anlamlı yordayıcıları mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular regresyon analiz sonuçları ile birlikte değerlendirilmiştir. Rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışları puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Yıldırma davranışlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

| | B | S. hata | β | t | p |
|--------------------------|--------|---------|---------|--------|----------|
| (Sabit) | 2.718 | 0.212 | | 12.792 | 0.000*** |
| Mesleki Doyum | -0.259 | 0.035 | -0.441 | -7.346 | 0.000*** |
| Medeni Durum(1=Bekâr) | 0.095 | 0.057 | 0.122 | 1.684 | 0.094 |
| Okul Türü (1=Devlet) | -0.177 | 0.121 | -0.086 | -1.464 | 0.145 |
| Eğitim Düzeyi (1=Lisans) | -0.203 | 0.075 | -0.159 | -2.716 | 0.007** |
| Mesleki Yıl | -0.055 | 0.038 | -0.134 | -1.451 | 0.148 |
| Yaş | 0.047 | 0.054 | 0.075 | 0.867 | 0.387 |

R= 0.531 R²=0.282 F_(6,212)=13.865; p= 0.000

Bağımlı değişken= Algılanan Mobbing

(*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001)

Tablo 3. de modelin tahmini sonucu elde edilen parametreler ve bunlara ilişkin t değerleri gösterilmektedir. F değeri anlamlı olduğundan (F=13.865; p<0.05) modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tüm değişkenler birlikte, algılanan yıldırma davranışı toplam varyansının % 28’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde; Medeni Hal, Okul Türü, Mesleki Yıl ve Yaş değişkenlerinin algılanan yıldırma üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadığı (p>0.05), sadece Mesleki Doyum ve Eğitim Düzeyi değişkenlerinin rehber

öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Standartize edilmiş β katsayıları incelendiğinde mesleki doyum puanı ile algılanan yıldırma davranışı düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre rehber öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça, rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışları düzeyleri azalmaktadır. Diğer tüm değişkenler aynı iken mesleki doyumunu 1 puan fazla olan rehber öğretmenin algıladığı yıldırma davranışı 0.259 puan daha düşüktür. Ayrıca rehber öğretmenlerin eğitim düzeyinin algıladıkları yıldırma davranışını negatif yönde yordadığı söylenebilir. Eğitim düzeyi lisans olan rehber öğretmenlerin yüksek lisans yapan rehber öğretmenlere göre algıladıkları yıldırma davranışı düzeyleri 0.203 puan daha düşüktür. Buna göre rehber öğretmenlerin eğitim düzeyinin yüksek lisans olması, onların algıladıkları yıldırma davranışı düzeylerinin yüksek olması ile ilişkilidir.

Sonuç ve Tartışma

Rehber öğretmenlerin kişisel değişkenleri ile algıladıkları yıldırma davranışları arasında yüksek düzeyde, anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 1.) Bekâr olan rehber öğretmenlerin evli olanlara, yüksek lisans yapmış rehber öğretmenlerin lisans mezunu olanlara göre yıldırma davranışı toplam puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdem yılı arttıkça rehber öğretmenlerin, algıladığı yıldırma davranışı ortalama puanlarının azaldığı bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ile mesleki doyum, mesleki yıl ve yaş değişkenleri arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Rehber öğretmenlerin algıladığı yıldırma davranışlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizleri incelendiğinde; mesleki doyumları arttıkça algıladıkları yıldırma davranışları ve tüm alt boyutları düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Yüksek lisans yapan rehber öğretmenlerin, lisans mezunu olan rehber öğretmenlere göre algıladıkları yıldırma davranışları, kendini gösterme ve iletişim oluşumunu etkileme, sosyal ilişkilere saldırılar, itibara saldırılar alt boyutları düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Medeni hali bekâr olanların evli olanlara göre algıladıkları yıldırma davranışlarından kişinin yaşam kalitesine ve mesleki durumuna saldırılar düzeylerinin artmakta olduğu bulunmuştur. Okul türü devlet olan rehber öğretmenlerin, özel okulda çalışan rehber öğretmenlere göre algıladıkları yıldırma davranışlarından kişinin yaşam kalitesine ve mesleki durumuna saldırılar düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Bekâr rehber öğretmenlerin, evli rehber öğretmenlere göre algıladıkları yıldırma davranışları düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi, evli öğretmenlerin daha fazla sosyal destek görmelerinden, yaşadıkları olumsuz etkileşimleri aileleri ile paylaşmak suretiyle daha az etkilenmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bu bulgu ile Karavardar (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Psikolojik yıldırma mağduru olan evli çalışanların bekâr çalışanlarla kıyaslandığında, iş performansı yönünden psikolojik yıldırma davranışından daha az etkilendiği belirtilmiştir. Buna karşılık Özen'in, (2009) yaptığı araştırmada ve Çarıkçı ve Yavuz'un (2009) sağlık sektörü çalışanları üzerine yaptığı araştırmasında medeni durum değişkeninin fark yaratmadığı bulunmuştur. Bulut'un (2007) araştırmasına göre, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarının evli öğretmenlerde sosyal ilişkilere ve yaşam kalitesine saldırılar iken, bekâr öğretmenlerde kendini göstermenin engellenmesi ve itibara saldırılar şeklinde görüldüğü bulunmuştur.

Yüksek lisans yapan rehber öğretmenlerin, lisans mezunu olan rehber öğretmenlere göre algıladıkları yıldırma davranışları seviyelerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bulut'un (2007) yaptığı araştırmada, yüksek lisans mezunu olanlara mobbing uygulandığı belirtilmiştir. Çarıkçı ve Yavuz (2009) araştırmasında çalışanların eğitim düzeyleri arttıkça, mobbing algılarına ilişkin tutum puanlarının arttığını bulmuşlardır. Buna karşılık Onbaş'ın (2007) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal şiddet davranışlarına ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Özen'in (2009) araştırmasına göre, rehber öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarının en çoktan en aza göre sırasıyla lisans, yüksek lisans, doktora eğitim düzeyinde olduğu görülmüştür. Doktora diploması olan

az sayıdaki rehber öğretmenlerin yok denecek kadar az yıldırma davranışına maruz kaldıkları bulunmuştur. Literatür bulguları birbirinden farklı olmakla birlikte genellikle lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin mobbing algısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin mobbing farkındalıklarının daha yüksek olması veya lisansüstü eğitim almış öğretmen sayısının görece daha az olmasından kaynaklanmış olabilir.

Mesleki kıdem yılı arttıkça rehber öğretmenlerin, algılanan yıldırma davranışı ortalama puanlarının azaldığı görülmektedir. Bulut'un (2007) araştırmasında ortaöğretimde çalışan, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere mobbing uygulandığı belirtilmiştir. Özen'in (2009) araştırmasında 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü sürelerde işyerlerinde çalışma süresine sahip olan bireylerin genel olarak yok yada nadiren yanıtlarında yığılma olduğu görülmüştür. Onbaş'ın (2007) araştırmasında sosyal ilişkilere saldırılar boyutunda kıdemi 16-20 yıl arasında olan, kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerden; İtibara saldırılar boyutunda, kıdemi 11-15 yıl arasında olan, kıdemi 21 ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde duygusal şiddet eylemlerine maruz kaldığı belirtilmiştir. Gökçe (2006)'nin araştırmasında, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenler diğerlerine göre daha sık, başkalarının önünde gülünç duruma düşürülmeye çalışılmaktadır. 6-15 yıl deneyime sahip öğretmenler diğerlerine göre daha sık sözle tehdit edilmekte, verilen görevlerde kendilerine güvenilmeyerek, işin her aşaması takip edilmekte ve hakkında dedikodu çıkarılmaktadır. 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler diğerlerine göre daha sık, öğretmenler odasında yalnız oturmakta, ortama girdiğinde konuşma kesilmekte veya konu değiştirilmekte, fiziksel şiddet tehditleri ve yazılı tehditler almakta, eşinin mesleği ile ilgili imalarla karşılaşmakta, psikolojik problemleri var gibi gösterilmeye çalışılmakta, psikiyatrik yardım alması hissettirilmekte, disiplin kurallarının uygulanmasında aleyhine ayrımcılık yapılmakta, geçersiz nedenlerle sözlü olarak uyarılmakta ve gözünü korkutmak amacıyla hafif şiddet uygulanmaktadır. 21-25 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler diğerlerine göre daha sık, yokmuş gibi davranılmakta, özgüvenini veya itibarını olumsuz etkileyen bir iş yapmaya zorlanmakta, verilen görev haber verilmeden değiştirilmekte veya geri alınmakta, okul etkinliklerinde aktif görev almada engellenmekte, kişisel ve mesleki gelişim sağlayabilecek etkinliklere katılmada engellenmekte, meslektaşlarıyla iletişim kurmada engellenmekte, iş dışı toplantı veya sosyal faaliyetlerden dışlanmakta, çabaları yağcılık, kıyakçılık olarak değerlendirilmekte, işle ilgili aldığı kararları yanlışmış gibi sorgulanmakta, bulunmadığı ortamlarda başkalarına kötülenmekte, tutarsız olmakla suçlanmakta ve başarısızlıkla sonuçlanma olasılığı yüksek işlerde görevlendirilmektedir. Okul türü devlet olan rehber öğretmenlerin, özel okulda çalışan rehber öğretmenlere göre algıladıkları yıldırma davranışlarından kişinin yaşam kalitesine ve mesleki durumuna saldırılar düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Ekşici'nin (2009) araştırmasında, kamu kuruluşlarında mobbing eylemlerinin özel sektör işletmelerinden daha fazla uygulandığını bulmuştur. Bulut'un (2007) araştırmasına göre MEB'e bağlı özel eğitim okullarındaki öğretmenler daha çok mobbinge karşı karşıya kalmışlardır. Gökçe'nin (2006) araştırma bulgularına göre, resmi okulda görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlere kıyasla okul etkinliklerine ve kişisel, mesleki gelişim sağlayabilecek etkinliklere katılmaları daha sık engellenmektedir. Resmi okulda görev yapan öğretmenlerin, özel okulda görev yapanlara göre daha sık, sözü kesilmekte, yaptığı işler haksızca eleştirilmekte, başarıları küçümsenmektedir. Resmi okulda görev yapan öğretmenler, özel okulda görev yapanlara göre daha sık, başkalarının yanında yüksek sesle azarlanmakta, sözle tehdit edilmekte, iş dışı toplantı veya sosyal faaliyetlerden dışlanmakta, başkalarının önünde gülünç duruma düşürülmeye çalışılmakta, aptal konumuna düşürülmeye çalışılmakta, psikolojik problemleri var gibi gösterilmeye çalışılmakta, dini görüşü hafife alınmakta, siyasi düşüncesiyle alakalı imada bulunulmakta, disiplin kurallarının uygulanmasında aleyhine ayrımcılık yapılmakta, geçersiz nedenlerle sözlü olarak uyarılmakta, bulunduğu ortam fiziksel olarak rahatsız edici hale getirilmektedir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre oluşturulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1-Mesleki kıdem yılı arttıkça rehber öğretmenlerin, algıladığı yıldırma davranışı ortalama puanlarının azaldığı bulunmuştur. Bu sonuca göre, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin bir ekip oluşturarak, bu durumu yaşayan, mesleğine yeni başlamış rehber öğretilere sosyal destek vermek amacıyla okul ziyaretleri düzenlemeleri faydalı olacaktır.

2-Rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arttıkça, algıladıkları yıldırma davranışları düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırabilmek amacıyla okul ortamında öğretmenler için kültürel, sosyal aktiviteler yapılabilir, alanları ile ilgili hizmet içi eğitimlere daha fazla katılmaları sağlanabilir.

3-Öğretmenlere yıldırma konusunda bilgilendirici kurs, seminer veya hizmet içi eğitim verilmesiyle rehber öğretmenlerin yıldırma davranışları ve Türkiye de ki yasal yıldırma (mobbing) sürecinden haberdar olması sağlanabilir.

Yıldırma davranışları konusunda araştırma yapacaklara şunlar önerilebilir:

1-Bu araştırma Gaziantep ili ve ilçelerinde görev yapan rehber öğretmenlerle yapılmıştır. Benzer bir araştırma farklı illerde yapılabilir.

2-Bu çalışmada, rehber öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışları cinsiyet, medeni hal, görev yaptığı okul, okul türü, eğitim düzeyi, meslekteki yıl, yaş, mezun olunan bölüm ve mesleki doyum değişkenleri ile incelenmiştir. Benzer bir araştırma, bu çalışmada ele alınmayan değişkenler ile yapılabilir.

3-Bu araştırma sadece rehber öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Benzer bir araştırma, farklı branşlarda ki öğretmenlerin algıladıkları yıldırma davranışları karşılaştırmalı olarak inceleyebilir.

Kaynakça

- Aksu, A., & Balcı, Y. (2009). İlköğretim okullarında psikolojik yıldırma ve psikolojik yıldırma ile başetme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1367-1380.
- Asunakutlu, T. & Safran, B. (2006). Örgütlerde yıldırma uygulamaları (mobbing) ve çatışma arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(11), 111-129.
- Aydın, Ö.B. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin (mobbing) psikolojik şiddete maruz kalma düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayram, S. (2006). *Örgütsel stres faktörleri ve rehber öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bienko, Y.S. (2005). *Psychological harassment among ontario secondary school teachers*. Master Thesis, University of Toronto.
- Bulut. H.U. (2007). *Orta öğretim öğretmenlerinde psikolojik şiddet (mobbing) düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Çarıkçı, İ. & Yavuz, H. (2006). Çalışanlarda mobbing (psikolojik şiddet) algısı: sağlık sektörü çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(10), 47-62
- Çivilidağ ve Sargın (2011). Farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerde psikolojik taciz (Mobbing): Antalya İli Örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 11-22.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing işyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Davenport, N., Schwartz, R.D. & Elliott, G. P. (2003). *İşyerinde duygusal taciz, Önertoy*, O. C. (Çev.). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük şeyler* (I.Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ekşici, Ş. (2009), *Kurum ve kuruluşlarda psikolojik taciz (mobbing) eylemleri ve çalışanların motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, A. (2005). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçe, A.T. (2006). *İşyerinde yıldırma: özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticiler üzerinde yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gün, H. (2009). *Çalışma ortamında psikolojik taciz mobbing/bullying iş yeri sendromu* (2. Baskı). Ankara: Lazer Yayıncılık.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına uğrama düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-128.
- Karavardar, G. (2010). Psikolojik yıldırma ile bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 5(3), 212-233.
- Kuzgun, Y., A. Sevim, S., & Hamamcı, Z. (2005). *PDR' de kullanılan ölçekler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(2), 14-18.

- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. Herriot, P. (Ed.). *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Onbaş, N. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde duygusal şiddete ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orhan, U. (2009). *Akademisyenlere uygulanan psikolojik taciz'in (mobbing) nedenleri ve etkileri (Mustafa Kemal Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, B. (2009). *Rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldıma davranışlarının çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pai H.C. & Lee, S. (2010). Risk factors for workplace violence in clinical registered Nurses in Taiwan. *Journal of Clinical Nursing*, 20, 1405-1412.
- Pranjic, N., Bilic, L.M., Beganlic, A. & Mustajbegovic, J. (2006). Mobbing, stress, and work ability index among physicians in Bosnia and Herzegovina: Survey study. *Croatia Medical Journal*, 47, 750-758.
- Sağlam, A.Ç. (2008). İlköğretim okullarında mobbinge (psikolojik şiddete) ilişkin öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 133-142.
- Yaman, E. (2009). *Yönetim psikolojisi açısından işyerinde psikoşiddet-mobbing*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi istiyor. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Yıldıma, D., Yıldıma, A. ve Timuçin, A. (2007). Mobbing behaviors encountered by nurse teaching staff. *Nursing Ethics*, 14(4): 447-463.
- Yıldıma, T. (2008). *İlköğretim okullarında öğretmen-yönetici ilişkilerinde yıldıma ve etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

