

# Humanistic Perspective

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

YEAR 3 (February 2021)

VOLUME 3

ISSUE 1

PERIOD: Tri-annual

PUBLISHER: Fuat AYDOĞDU

FOUNDED: 2019



e-ISSN : 2687-4229

WEB

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp>

e-MAIL

[info@humanisticperspective.com](mailto:info@humanisticperspective.com)



## BİLGİLENDİRME / INFORMATION

**Humanistic Perspective**, başta psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanında özgün çalışmalara, güncel yaklaşımlara ve araştırmalara yer veren alanında güçlü bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmış nitelikli çalışmalarını değerlendirmek üzere dört ayda bir (Şubat, Haziran ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Humanistic Perspective dergisinde yayımlanan tüm yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, ilk yayın hakları **Humanistic Perspective** dergisine aittir. Yayımlanan yazılar eser sahibinin yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.

**Humanistic Perspective** is an international peer-reviewed journal, appearing tri-annually (February, June and October), which publishes authentic articles, current approaches and researches in the field of psychology, sociology, educational sciences and psychology and especially psychological counseling and guidance. Its main aim is to access high quality studies prepared with a strong scientific approach. Authors assume the responsibility of the articles published in the Journal of Humanistic Perspective with regard to the style, content, scholarly value and legal aspects and grant the journal right of first publication. Published articles may not be duplicated, disseminated, or appropriated in whole or in part by others without the author's permission. The editorial board retains the sole right to decide whether or not publish the submitted materials.

**Humanistic Perspective**

*Yayın Kurulu / Editorial Board*



**CİLT 3, SAYI 1 - ŞUBAT 2021**

*VOLUME 3, ISSUE 1 – FEBRUARY 2021*

Şubat 2021 Sayısı Editörü

Fuat AYDOĞDU

Uzman Psikolojik Danışman

Email: [info@humanisticperspective.com](mailto:info@humanisticperspective.com)

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp>

<https://www.humanisticperspective.com>

**UYARI 1** - Bu dergide yer alan makalelerdeki görüşler, bu görüşlerden doğabilecek hukuki ve cezai sorumluluklar, varsa yazım eksiklikleri ve hataları makale sahiplerine ait olup **HUMANISTIC PERSPECTIVE** dergisini bağlamaz.

**UYARI 2** - Yayımlanan eserlerin telif hakları yazarları tarafından dergimize devredilmiştir. Bu nedenle **HUMANISTIC PERSPECTIVE** eserini yayımladığı yazara ücret ödemez. Eserlerin izin alınmadan eserin çoğaltılması, basılması veya ticari amaçlar için kullanılması yasaktır. Lütfen yazar ile iletişime geçmek için iletişim bilgilerinin yer aldığı eserin ilk sayfasına bakınız



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

**Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN**

*Atatürk Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Durmuş ÜMMET**

*Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Hakan SARIÇAM**

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Halis SAKIZ**

*Mardin Artuklu Üniversitesi / Psikoloji*

**Doç. Dr. Arkun TATAR**

*Psikoloji*

**Doç. Dr. Suad SAKALLI GUMUS**

*Saint Mary of the Woods College*

**Dr. Öğr. Üyesi Selami TANRIVERDİ**

*Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Gürcan SEÇİM**

*Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA**

*Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEVİK**

*Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*



## **HUMANISTIC PERSPECTIVE**

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### **DİĞER KURULLAR / OTHER BOARDS**

**Editör / Editor**

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

*Sayı Editörü / Issue Editor*

**Editör Yardımcıları**

**Doç. Dr. Celal ÖNEY**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Tarih Bölümü*

**İletişim Sorumlusu / Corespondents**

**Fuat AYDOĞDU**

*Uzman Psikolojik Danışman*

**Doç. Dr. Celal ÖNEY**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Tarih Bölümü*

**Sekreteryaya / Secretariat**

**Caner ÖZBAY**

*Öğretmen*

**Yazım ve Dil Editörü / Spelling and Language Editor**

**Uzm. Oğuzhan TAŞDEMİR**

*Psikolojik Danışman*

**Mizanpaj ve Dizgi / Layout and Design**

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### SAYI HAKEMLERİ/ ISSUE REFEREES

*Dr. Öğr. Üyesi Figen DIĞIN*  
*Trakya Üniversitesi*  
*Sağlık Yüksekokulu*

*Dr. Öğretim Üyesi Esat ŞANLI*  
*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*  
*Eğitim Bilimleri*

*Dr. Öğr. Üyesi Kevser TARI SELÇUK*  
*Bandırma Üniversitesi*  
*Halk Sağlığı*

*Dr. Öğr. Üyesi İlkay ÖZKÜRALPLI*  
*İstanbul Arel Üniversitesi*  
*Sosyoloji*

*Doç. Dr. Fatma Nur AKÇİN*  
*Marmara Üniversitesi*  
*Zihin Engelliler Eğitimi*

*Öğr. Gör. Doğa EROĞLU*  
*Işık Üniversitesi*  
*Psikoloji*

*Saad SAKALLI GÜMÜŞ*  
*Saint Mary of the Woods College*  
*Education Department*

*Doç. Dr. Durmuş ÜMMET*  
*Marmara Üniversitesi*  
*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi YUNUS HASTUNÇ*  
*Siirt Üniversitesi*  
*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Öğr. Gör. Dr. Esra BAKİLER*  
*Marmara Üniversitesi*  
*Eğitim Bilimleri*

*Dr. Öğr. Üyesi Selami TANRIVERDİ*  
*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi*  
*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Yeliz MERCAN*  
*Kırklareli Üniversitesi*  
*Sağlık Yüksekokulu*

*Dr. Faruk Caner YAM*  
*Gaziosmanpaşa Üniversitesi*  
*Adalet Meslek Yüksekokulu*

*Dr. Öğr. Üyesi İlhan ÇİÇEK*  
*Batman Üniversitesi*  
*Sağlık Yüksekokulu*



*Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEVİK  
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL  
İstanbul Gelişim Üniversitesi  
Psikoloji*

*Doç. Dr. Sevcan KARAKOÇ DEMİRKAYA  
İstanbul Gelişim Üniversitesi  
Psikoloji*

*Dr. Öğr. Üyesi İpek OKKAY  
İstanbul Ayyansaray Üniversitesi  
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık*

*Dr. Öğr. Üyesi Özden TOPRAK  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Radyo ve Televizyon*

*Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami KONCA  
Erciyes Üniversitesi  
Okul Öncesi Eğitimi*

*Dr. Öğr. Üyesi Gürcan SEÇİM  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Özel Yetenekliler Eğitimi*

*Dr. Oğuzhan TEKİN  
MEB*

*Dr. Öğr. Üyesi Özlem TEKİR  
İzmir Demokrasi Üniversitesi  
Hemşirelik*

*Doç. Dr. Raziye ÖZDEMİR  
Karabük Üniversitesi  
Ebelik*

*Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZER  
Uşak Üniversitesi  
Beden Eğitimi ve Spor*

*Dr. Öğr. Üyesi Nevzat MUTLUTÜRK  
Celal Bayar Üniversitesi  
Sporda Psikosyal Alanlar*



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### EDİTÖRDEN

#### **Değerli Okurlarımız,**

Humanistic Perspective dergisinin 3. cildinin ilk sayısı ile karşınızdayız. Yeni sayımızda bir önceki sayımızda haberlerini verdiğimiz yenilikleri hayata geçirmenin mutluluğu içindeyiz. Öncelikle dergimize makale göndermek isteyen yazarlarımızın kolaylıkla dergimiz kriterlerine göre makale gönderimini kolaylaştıracak bir makale şablonu hazırladık. Daha sonra her makale için genişletilmiş özet isteyerek dergimize makale gönderen yazarlarımızın daha fazla görünür olmasını sağladık. Bu sayımızda da yine bilimsel titizlikle incelenen değerli makalelere yer verdik.

Dergimizin gelişmesine katkı sunan başta Yayın ve Danışma Kurulu üyelerimize, dergimize gönderilen makaleleri bilimsel anlayış, titizlik ile inceleyen ve değerli görüşleriyle makalelerimizi değerlendiren hakemlerimize, dergimize eserlerini gönderen yazarlarımıza, dergimizin siz değerli okurlarına ve son olarak dergimizin tüm çalışanlarına yürekten teşekkür ediyorum.

Humanistic Perspective'nin son sayısı, bilim dünyasına armağan olsun!

Bir sonraki sayımızda görüşmek dileğiyle...

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

*Sayı Editörü / Issue Editor*





## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İNDEKSLER / INDEXES



ASOS İNDEKS



RESEARCHBIB  
ACADEMIC RESOURCE INDEX



İDEAL ONLINE



INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL



TÜRK PSİKIYATRİ DİZİNİ



EURASIAN SCIENTIFIC JOURNAL INDEX



TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ



ADVANCED SCIENCE INDEX



DRJI - Directory of Research Journals Indexing



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Şiddeti Önlemede Pozitif Davranış Desteğinin Rolü ..... 12**

*The Role of Positive Behavior Support in Preventing Violence*

**Üniversite Öğrencilerinde Ebeveyne Duygusal Erişilebilirliğin Kendilik Değeri ve Kişilerarası Yetkinliğe Etkisinin İncelenmesi ..... 27**

*The Investigation of the Effect of Emotional Availability to Parents on Self-Esteem and Interpersonal Competence in University Students*

**Ortaokul Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 43**

*Investigation of the Association Between Loneliness, Social Skill Levels and Internet Addiction in Junior High School Students'*

**Vakıf Üniversitesinde Okuyan Öğrencilerin "Vakıf Üniversitesi Öğrencisi" Olmaya Dair Söylemleri ..... 60**

*Discourses of Students Studying in a Private University on Being a "Private University Student"*

**Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin Bazı Ailesel Değişkenler Açısından İncelenmesi ..... 80**

*An Examination of Eighth-Grade Students' Optimism Levels in Terms of Some Family Variables*

**Problemlili İnternet Kullanımında Güncel Bir Risk Faktörü: COVID-19 Pandemisi ..... 97**

*A Current Risk Factor in Problematic Internet Use: The COVID-19 Pandemic*

**Meslek Liselerinde Kaynaştırma Eğitimi Veren Branş Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ..... 122**

*Investigation of Self-Efficacy Perceptions of Branch Teachers Providing Inclusive Education in Vocational High Schools in Terms of Various Variables*



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Devlet Okulu ve Özel Okul Bağlamında Çocuk Narsisizmi ..... 146**

*Child Narcissism in the Context of Public and Private Schools*

**Kendisi, ailesi ya da yakın çevresinde COVID-19 şüpheli veya doğrulanmış vaka olan yetişkinlerin sosyodemografik ve psikolojik özellikleri (COVID-19 pandemisinde 10.-16. Haftalar) ..... 164**

*Sociodemographic and psychological characteristics of adults who have COVID-19 suspected and confirmed cases in themselves, their families or their immediate surroundings (10th-16th Weeks in COVID-19 Pandemia)*

**Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları Üzerine Bir Bakış ..... 186**

*An Overview of Depression and Anxiety Disorders*

**İletişim Teknolojileri ve Değişen Empati Kavramı..... 195**

*Communication Technologies and The Concept of Changing Empathy*

**Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi..... 209**

*Examining Teachers' Perception of Benefit of Distance Education According to Various Variables*

**Küreselleşme, Göç ve Kadın Sağlığı..... 225**

*Globalization, Migration and Woman's Health*

**Voleybol Hakemlerinin Ego ve Görev Yönelimleri Bakımından Öz Yeterliklerinin İncelenmesi..... 244**

*Examination of Self-Efficacy of Volleyball Referees in Terms of Ego and Task Orientations*

# Şiddeti Önlemede Pozitif Davranış Desteğinin Rolü\*

## The Role of Positive Behavior Support in Preventing Violence

Özlem ÇEVİK<sup>[1]</sup>

Başvuru Tarihi:16 Aralık 2020

ÖZET

Kabul Tarihi:28 Ocak 2021

Okulda var olan şiddet, eğitim öğretimi etkilemekle beraber bireylerin ve toplumun iyi oluşunu ve güvenliğini de tehdit etmektedir. Şiddeti önlemede çok çaba sarf edilmesine rağmen okullardaki şiddet ilkökul seviyesine kadar inmiştir. Şiddetle ilgili etkili bir tedbir alınmadığı takdirde şiddet artarak devam edecektir. Okuldaki şiddeti azaltmada etkili bir yol olabilecek Pozitif Davranış Desteğinin (PDD) sürekli kullanıldığı okullarda alkol ve uyuşturucu kullanımı, okulu bırakma ve ayrılma gibi diğer davranış sorunları da başarılı bir şekilde azaltmıştır. Bu araştırmanın amacı PDD programının okuldaki şiddet davranışlarının düzeyi üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir. Çalışma deneysel bir araştırma olup araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada yer alan denekler, Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne 2016-2017 eğitim-öğretim yılında devam eden 9. ve 10. sınıf öğrencileridir. Şiddet Eğilim Ölçeği, okula devam eden 221 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin sonucunda şiddet eğilimi yüksek 24 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler seçkisiz olarak 12 kişi deney, 12 kişi kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna 8 hafta uygulanan PDD programı sonrasında çalışmanın bulgularına göre kontrol grubunun ön test ve son test puanı arasında anlamlı bir fark bulunmazken deney grubunun ilk test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat her iki grubun son testi ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmanın sonucuna göre PDD şiddet eğilimini düşürmekte etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** pozitif davranış desteği, pozitif davranış, okullarda şiddet, şiddet davranışı, disiplin sorunları

Received Date:16 December 2020

ABSTRACT

Accepted Date:28 January 2021

The violence at school affects education but it threatens the well-being and safety of individuals and society. Although much effort has been made to prevent violence, the violence in schools has dropped to the level of primary school. Unless an effective measure of violence is taken, violence will continue to increase. Positive Behavior Support, which can be an effective way to reduce school violence, has also successfully reduced other behavioral problems such as alcohol and drug use, dropout and dropout in schools where it is continuously used. The aim of this study is to examine whether PBS program has an effect on the level of violent behavior at school. The study is an experimental research and the pretest-posttest control group design was used in the research. The participants in the research are 9th and 10th grade students attending Orhan Okay Vocational and Technical Anatolian High School in the 2016-2017 academic year. The Violence Tendency Scale was applied to 221 students attending school. As a result of the scale, 24 students with high violence tendency were determined. These students were assigned to 12 experimental groups and 12 control groups. According to the findings of the study, there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group, while a significant difference was found between the first and post-test scores of the experimental group. However, there was no significant difference between the posttest and follow-up test of both groups After the PDD program applied to the experimental group for 8 weeks, according to the findings of the study, there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group, while a significant difference was found between the experimental group's first test and post-test scores.

**Keywords:** positive behavior support, positive behavior, violence in schools, violence behavior, disciplinary issues

Atıf  
Cite

Çevik, Ö. (2021). Şiddeti önlemede pozitif davranış desteğinin rolü. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 12-26.  
<https://doi.org/10.47793/hp.842138>

\* Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

## GİRİŞ

Okul bireye ve topluma karşı pek çok görev ve sorumluluğa sahiptir. Okulların birey bazında akademik başarının yanı sıra sosyal ve duygusal başarının da sağlanmasında önemli bir görevi varken toplum bazında ise toplumun sahip olduğu değerleri koruyup yeni nesillere aktarma ve toplumun güvenli bir ortam olmasında önemli sorumlulukları vardır. Fakat okullar görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Okullarda sık rastlanan sorunlardan biri olan şiddet davranışları ilkökul seviyesine kadar inmiştir (Hoşgörür ve Orhan, 2017). Okullarda var olan şiddet davranışları okul seviyesiyle birlikte farklılaşmasına rağmen öğrenci üzerinde bıraktığı olumsuz etki aynıdır. Şiddet davranışlarına yönelik etkili bir çözüm alınmadığı takdirde şiddet davranışları artarak ilerleyecektir (Gültekin, 2008; Sağkal, 2011; Uluçay, 2012; Hoşgörür ve Orhan, 2017). Okuldaki şiddet daha çok disiplin eksikliği olarak algılanmakta ve çözüm önerileri de genelde daha katı disiplin cezaları olabilmektedir. Fakat buna rağmen okulda şiddet varlığını sürdürmekte hatta şiddet şekli çeşitlenerek artmaktadır. Öğretmenler okuldaki disiplin sorunlarıyla uğraşmaktan çoğu zaman bitkin düşmektedir. Eğitim öğretim için ayrılması gereken zamanın çoğu disiplin sorunlarıyla başa çıkmada kullanılmaktadır. Bu durum eğitim durumlarını olumsuz etkilediği gibi öğretmenlerin de enerjisinin düşmesine, motivasyonlarını kaybetmelerine, tükenmişlik gibi sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Okullarda yaşanan şiddet olaylarından öğrencilerin de pek çok zarar gördüğü yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yaşanan şiddet olaylarının, çocuk ve ergenlerin gelişimleri ve ruh sağlıkları üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Başta şiddet olmak üzere okulda yaşanan diğer disiplin sorunlarının azaltılmasında kullanılan pek çok yöntem işe yaramamaktadır. Okuldaki şiddet davranışlarını azaltmada etkili bir çözüm olan Pozitif Davranış Desteği etkili bir şekilde kullanıldığında akademik başarıyı ve sosyal becerileri de geliştirdiği pek çok çalışmayla kanıtlanmıştır. Pozitif Davranış Desteğinin etkin ve yaygın bir şekilde kullanıldığı okullarda, alkol ve uyuşturucu kullanımı, okulu bırakma ve ayrılma gibi diğer davranış sorunlarının da azaldığını görülmektedir (PBIS; Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode,1998; Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001; Anderson ve Kincaid, 2005; Horner, Sugai ve Anderson, 2010; Simonsen, JeffreyPearsall, Sugai ve McCurdy, 2011; Lacina ve Stetson, 2013; Bohanon ve Wu, 2014; Hoşgörür ve Orhan, 2017).

Pozitif Davranış Desteğine göre okullarda yaşanan şiddet gibi olumsuz davranışların en önemli nedeni öğrencilerin şiddet ve benzeri davranışları sergilerken çoğu zaman bu davranışların yanlış ve uygun olmadığını bilmemelerindedir. Pozitif Davranış Desteğine göre öğrencilere şiddet davranışının yanlış olduğu öğretildiğinde ve şiddet davranışının yerine bireyin işine yarayan etkili davranışlar kazandırıldığında istenmeyen davranışlar kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Pozitif Davranış Desteğine göre şiddet gibi olumsuz davranışlar bulaşıcı bir hastalık gibi sağlıklı bireye de bulaşır (Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode,1998; Sugai ve Horner, 2006; Garcia, 2014;). Bu nedenle okulda şiddet davranışları sergileyen öğrencilere yönelik bir çalışma yapmak yetersiz ve etkisi az olacaktır. Okullarda şiddet davranışının azaltılması için hem şiddet davranışı gösteren bireylere hem de şiddet davranışı göstermeyen bireylere eş zamanlı programlar uygulanmalıdır. Yoğun şekilde şiddet davranışı gösteren bireylere, bireysel pozitif davranış desteği programları; orta düzey ve az şiddet

davranışı gösteren bireylere ise grupla pozitif davranış desteği programları; şiddet davranışı göstermeyen bireylere ise okul genelinde önleyici pozitif davranış desteği programları uygulanmalıdır (Johnston, Foxx, Jacobson, Green ve Mulick, 2006; Şahin ve Kesici, 2009; Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011; Garcia, 2014). Bu programlar uygulanırken şiddet davranışın ana kaynağı tespit edilmesi önemlidir. “Semptomları bırak hastalıkla ilgilen” mottosunu benimseyen Pozitif Davranış Desteğine göre şiddet davranışı gösteren bireylerin bu davranışı neden gösterdiği çok iyi bir şekilde analiz edildikten sonra şiddet davranışının nedeni bağlamında pozitif davranış desteği programları hazırlanmalı ve bu program bireye yeni pozitif davranışlar kazandırmalıdır. Bu programlar için şiddet davranışın yanlış olduğu uygun yöntemlerle bireye gösterilmelidir.

PDD okul genelinde uygulanan sürekli bir sistemdir ve verilere dayanır. PDD okuldaki tüm alanları (örneğin kantin, koridor, sınıf, okulun bahçesi) içine alan kapsamlı bir davranış destek sistemidir. PDD, öğrencilere okuldaki tüm alanlarda sergilenmesi gereken doğru davranışı öğretmeyi ve desteklemeyi hedefler. PDD'nin üç temel hedefi vardır; (a) problemlili davranışın ortaya çıkmasını önlemek, (b) mevcut disiplin sorunlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak, (c) bütün öğrencilerin pozitif sosyal davranış sergilemesini artırmak (Turnbull ve ark., 2002; Safran ve Oswald, 2003; Anderson ve Kincaid, 2005; Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011). PDD, okulda şiddet davranışlarının engellenmesi ve olumlu güvenli bir okul iklimi için pozitif davranış desteğinin sürekli olarak verilmesini öngörür. Bu programlar en az 3 ya da 4 yıl boyunca uygulanmalıdır. PDD'nin uygulamasına göre sürekli olarak okuldaki durumla ilgi öğretmenlerden, öğrencilerden, velilerden veri toplanmalı böylelikle sorunun kaynağı tespit edilerek ihtiyaçlar doğrultusunda programlar geliştirilmelidir. PDD'ye göre her okulun ihtiyacı farklıdır ve her okulda yaşanan şiddet olayları benzer olsa da farklıdır ve nedenleri de farklılık gösterecektir. Bu nedenle her okulun şiddet davranışlarını önlemede kendine özgü PDD programı olmalıdır (Sprague, Walker, Golly, White, Myers ve Shannon, 2001; Anderson ve Kincaid, 2005).

Okulun her yerinde sorunlu davranışları ortadan kaldırıp pozitif davranışları geliştirmeyi hedefleyen PDD, okulda sorunun en çok yaşandığı alanları tespit ederek ve orada yaşanan sorunun kaynağını bularak pozitif davranış geliştirmeye çalışır. Örneğin şiddet davranışlarının yaşandığı bir okulda, bu davranışların en çok nerede ve ne zaman hangi nedenlere ortaya çıktığını inceler. Bu şiddet davranışları en çok kantinde yaşıyorsa oraya yönelik bir çalışma başlatır (Anderson ve Kincaid, 2005).

PDD'ye göre öğrenciler çoğu zaman doğru davranışın ne olduğunu bilmedikleri için sorunlu davranışlar sergilerler. Bu nedenle okulda öğrencilerden beklenen davranışların ve okul kurallarının açık ve net bir dille öğrenciye öğretilmesi gerekmektedir (Anderson ve Kincaid, 2005; Garcia, 2014). Örneğin “öğretmenlerine saygılı olmak” bu ifade öğrenci için belirsizdir. Bu nedenle hangi davranışların saygılı bir davranış olarak nitelendirildiğini öğrenciye öğretmek gerekmektedir. Her yaş grubunun ve her okulun özelliği farklı olduğu için öncelikli olarak okulun ve öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları belirlenmeli ve bu doğrultuda programlar uygulanmalıdır. Benzer şekilde her yaşta ve her okulda görülen şiddet çeşidi ve nedeni farklıdır. PDD'ye göre okulun öğrenci profiline ve şiddetin türüne göre programlar geliştirilmelidir. Lise seviyesinde uygulanan PDD,

öğrencilerin sosyal gelişimlerini ilkökul ve orta okuldaki öğrencilerinkinden daha fazla önemser. Fakat her okul seviyesinde PDD, şiddetin olmadığı ya da şiddet davranışlarının giderek azaldığı sınıf ve okul ortamları oluşturmayı amaçlar. PDD'ye programları ve PDD sistemiyle okullarda disipline gönderme durumunda ciddi bir düşünüş görülür (Safran ve Oswald, 2003; Carney, 2005).

Okullarda yaşanan şiddet davranışları genellikle arkadaşına fiziksel şiddet uygulama, okul eşyalarına zarar verme, küfürleşme, ötekileştirme, arkadaşının malına kasıtlı olarak zarar verme, güçsüzleri kenara itme ve gruba dahil etmeme, kontrolsüz öfke, devrecilik davranışları, çeteleşme, laf atma, alkol kullanımı, itmekakma, kavga, arkadaşını aşağılama, çeteleşme, zorla bir şey kabul ettirmeye çalışma gibi davranışlar olarak görülse de bu davranışların kendisi ve bu davranışların ortaya çıkış nedeni her okulda farklılık gösterebilmektedir (Hoşgörür ve Orhan, 2017). Okullardaki şiddet davranışları, okul dışındaki aile, akran grubu, sosyal medya gibi diğer alanlardan bağımsız değildir. Öğrencinin dünyasındaki ve içinde bulunduğu toplumdaki şiddetin bir uzantısı veya yansımasıdır. Okullarda yaşanan şiddetin nedeni çoğu zaman ailenin çocuğu yetiştirme tarzından, aile içi şiddetten, öğrencinin içinde bulunduğu çevreden, görsel medyadaki şiddet içeren yapımlardan, öğrencinin akademik başarısızlık olabilmektedir. Bunun yanı sıra insanı şiddete yönelten pek çok unsurun varlığından da söz etmek mümkündür. Bunlar; Beyin kimyası, yetiştirilme tarzı, çevre, kültür ve kişinin çevresinde bulunan şartlar (Trend, 2008). Ayrıca, şiddet davranışın ortaya çıkmasında çok sayıda etkenin etkileşim sürecinden söz etmek mümkündür. Bu nedenle şiddet davranışı gösteren bireyler içinde buldukları çevre, sosyalleştikleri kurumlar ve sosyo-kültürel ve ekonomik durumları içerisinde incelenmelidir (Koç, 2011). Şiddet, çoğu zaman olumsuz sosyo-kültürel ve ekonomik şartlar içerisinde öğrenilen bir olgudur ve şiddet öğrenilen bir olgu olduğuna göre eğitimle önlenmesi de mümkündür (Yayla, 2013; Hoşgörür ve Orhan, 2017). Ayrıca okullarda bireye pozitif davranış kazandırmak farklı bir ortamda pozitif davranış kazandırmaktan daha kolaydır. Okulda oluşturulacak PDD sistemiyle okul çalışanlarına ve öğrenciye pozitif davranış kazandırılabilir (Bohanon ve Wu, 2014).

Son yıllarda ülkemizdeki okullarda şiddetin arttığına dair söylemler vardır (Kızmaz, 2006) ve çoğu zaman şiddet bir sorun çözme yolu olarak öğrenciler tarafından seçilmektedir (Gürsoy, 2009). Bu da güvenli okul kavramını daha fazla gündeme taşımaktadır; çünkü güvenli bir okul ortamı öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlar yaşama olasılığını düşürür ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılar (Knoff, 2000; Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Ayrıca okulların akademik bilgi kazandırmanın yanı sıra öğrenciye toplumsallaşmada destek sağlayacak pozitif davranışları da kazandırması önemlidir. Bunun için de okulların şiddetten arındırılmış güvenli okullar olması önemlidir. Bu yüzden güvenli bir ortamı için yapılan araştırmalar ve atılacak adımlar ve bu yöndeki araştırma ve çalışmalardan elde edilen bulguların eğitim paydaşlarıyla paylaşılması hem şiddetin önlenmesinde hem de şiddetten arınmış güvenli okul ortamlarının oluşturulmasında önemlidir (Knoff, 2000; Koç, 2011).

### **Problem.**

Araştırmanın problemi kısaca şöyledir:

1. Okullardaki şiddet davranışı ilkokul kademesine kadar inmiştir.
2. Okullarda uygulanan disiplin cezaları şiddet problemini çözmede yetersiz kalmaktadır.
3. Okullardaki şiddet davranışları öğrencilerin eğitim durumları ile akademik ve sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

**Amaç.**

Bu araştırmanın amacı PDD programının lise öğrencileri arasındaki şiddet davranışları düzeyi üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir.

**YÖNTEM****Araştırmanın Modeli**

DeneySEL bir araştırma olan çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de gösterilmiştir. Çalışmada kullanılan 2x3’lük split-plot (karışık) desenden birinci faktör işlem gruplarını (bir deney, bir kontrol); ikinci faktör bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (öntest, sontest ve izleme) göstermektedir.

**Tablo 1***Araştırma deseni*

| Grup    | Ön test | İşlem | Son test | İzleme |
|---------|---------|-------|----------|--------|
| Deney   | Ö1      | PDDP  | Ö2       | Ö3     |
| Kontrol | Ö1      | SP    | Ö2       | Ö3     |

Tablo 1’de gösterilen PDDP, Pozitif Davranış Desteği Programı’nı, Serbest Etkinlik Programı kontrol grubuna uygulanan işlemi göstermektedir. Ö1, Ö2 ve Ö3 sırasıyla öntest, sontest ve izleme ölçümlerini göstermektedir. Modelde bir bağımsız ve iki bağımlı değişken bulunmaktadır.

Çalışmanın bağımsız değişkeni Pozitif Davranış Desteği Programı; bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin şiddete eğilim düzeyleri ve zaman faktörüdür. Deney grubuna 8 haftalık PDD uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise Serbest Etkinlik Programı uygulanmıştır.

**DeneySEL Çalışmada Gruplara Atama**

Bu araştırma deneySEL bir çalışma olduğu için bir evren ve örnekleme çalışması yapılmamıştır. Çalışmada, “araştırma grubu” kullanılmıştır. Araştırma grubu, Van/Edremit Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nden seçilmiştir. Bu öğrenciler 2016-2017 eğitim öğretim yılında 9. ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerdir. 221 öğrenciye kişisel bilgi formu, Şiddet Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlar 20 ile 60 arasında hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe bireyin şiddet eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki 221 öğrencinin şiddet eğilim puanının SPSS aracılığıyla hesaplandı. Şiddet Eğilim Ölçeğinden 40 ile 50 puan arasında puan alan 24 öğrenci çalışmaya dahil edildi. Formlar katılımcılara dağıtılırken her katılımcıdan birer rumuz yazmaları istemiş ve veriler toplandıktan sonra en yüksek puanı alan 24



katılımcıya rumuzları doğrultusunda ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirtmeleri üzerine araştırmanın deney ve kontrol gruplarına dahil edilmişlerdir.

Deney grubuna öğrenciler seçkisiz olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve sınıfa göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere ve sınıflara göre sayısal dağılımları*

| Sınıf         | Deney Grubu |       | Kontrol Grubu |       |
|---------------|-------------|-------|---------------|-------|
|               | Kız         | Erkek | Kız           | Erkek |
| 9. Sınıf      |             | 4     | 1             | 3     |
| 10. sınıf     | 1           | 7     |               | 8     |
| <b>Toplam</b> | 1           | 11    | 1             | 11    |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin toplam sayısı 24’tür. Her iki grupta da 9. sınıftan 4; 10. sınıftan 8 öğrenci vardır. Ayrıca her iki grupta da 1 kız, 11 erkek mevcuttur. Fakat deney grubunda yer alan kız öğrenci 10. Sınıf öğrencisi iken kontrol grubunda yer alan kız öğrenci 9. Sınıf öğrencisidir.

Çalışmada yer alan 24 öğrencinin Şiddet Eğilimi Ölçeği’ne göre öntestte aldıkları şiddet eğilim puanları ve sınıflara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Araştırmada yer alan öğrencilerin ön test şiddet eğilim puanlarının sınıflara göre dağılımı*

|               | Şiddet Ölçeği Ön Test Sonuçları |    |    |    |    |    |    |    | Toplam    |
|---------------|---------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|-----------|
|               | 40                              | 41 | 42 | 44 | 45 | 47 | 48 | 50 |           |
| 9. Sınıf      | 4                               | 1  | 2  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | <b>8</b>  |
| 10. Sınıf     | 4                               | 3  | 4  | 2  | 1  | 0  | 1  | 1  | <b>16</b> |
| <b>Toplam</b> | 8                               | 4  | 6  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | <b>24</b> |

Tablo 3’te görüldüğü gibi Şiddet Eğilim Ölçeği’nden en yüksek puanı alan 24 öğrenciden 16’sı 10. sınıf, 8’i ise 9. Sınıf öğrencisidir. Şiddet Eğilim Ölçeği’nden 40 puan alan 8 öğrenciden 4’ü 9. sınıf, 4’ü 10. Sınıf öğrencisidir; 41 puan alan 4 öğrenciden 1’i 9. sınıf, 3’ü 10. sınıftır; 42 puan alan 6 öğrenciden 2’si 9. sınıf, 4’ü 10. sınıftır; 44 puan alan 2 öğrenci 10. Sınıf öğrencisidir; 45 puan alan 1 öğrenci 10. Sınıf öğrencisidir; 47 puan alan 1 öğrenci 10. Sınıf öğrencisidir; 48 puan alan 1 öğrenci 10. Sınıf öğrencisidir; 50 puan alan 1 öğrenci 10. Sınıf öğrencisidir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şiddet Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçek, deneysel işlemde bir ay önce, işlem bitiminde iki ay sonra uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeğin isminden etkilenerek yanlış cevap vermemeleri için ölçeğin ismi ölçeğin üzerine yazılmadan veriler toplanmıştır.

**Şiddet Eğilim Ölçeği.** Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen ölçek, 3'lü likert tipi olup 20 madden oluşmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 20 en yüksek puan ise 60'tır. Ölçekten alınan puan arttıkça şiddet eğilimleri de artmaktadır. Cronbacha alfa katsayısı .87; test tekrar test güvenilirliği ise .83'tür. Ölçekle ilgili yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeğin şiddet eğilimi ölçmek için kullanılabileceğini göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbacha alfa katsayısı .87; test tekrar test güvenilirliği ise .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili yapılan çalışmalar, ölçeğin lise öğrencilerinin şiddet eğilimini ölçmek için kullanılabileceğini göstermiştir.

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırmacı tarafında geliştirilen kişisel bilgi formunda öğrencilerin sınıfı ve cinsiyeti ile ilgili bilgiler yer almıştır.

### Verilerin Analizi

Şiddet Eğilim Ölçeği'yle toplanan veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığı iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının şiddet eğilimi öntest, sontest ve izleme puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasında ise Post-hoc testlerinden "Bonferonni" testi ile yapılmıştır. İstatistiksel işlemler için hata payı .05 kabul edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Seçkisiz olarak belirlenen gruplar arasında bir fark olup olmadığını test etmek için t testi uygulanmıştır. t testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Şiddet Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının karşılaştırılması için t-testi tablosu*

| Grup    | N  | Ortalama | Standart Sapma | t    | sd     | p    |
|---------|----|----------|----------------|------|--------|------|
| Kontrol | 12 | 41.91    | 2.74           | .581 | 21.954 | .567 |
| Deney   | 12 | 42.58    | 2.87           |      |        |      |

Tablo 4'te göre t- testi sonucu; Deney grubunun işlem öncesi şiddet eğilim puanlarının ortalaması ( $x=42,5833$ ) ile kontrol grubunun işlem öncesi şiddet eğilim puanları ortalaması ( $x=41,9167$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $t(21,954)=.581$ ;  $p>.05$ ).

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ve izleme puanlarının ortalamaları, standart sapma değerleri ve denek sayıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Şiddet Eğilim Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| Ölçüm<br>Grup | Ön Test Puanları |           |      | Son Test Puanları |           |       | İzleme Test Puanları |           |      |
|---------------|------------------|-----------|------|-------------------|-----------|-------|----------------------|-----------|------|
|               | N                | $\bar{x}$ | S    | N                 | $\bar{x}$ | S     | N                    | $\bar{x}$ | S    |
| Kontrol       | 12               | 41.91     | 2.87 | 12                | 38.25     | 5.154 | 12                   | 38.08     | 8.18 |
| Deney         | 12               | 42.58     | 2.74 | 12                | 33.58     | 4.62  | 12                   | 38.83     | 5.21 |
| Toplam        | 24               | 42.25     | 2.77 | 24                | 35.91     | 5.34  | 24                   | 38.45     | 6.72 |

Tablo 5'e göre ortalama puanlara bakıldığında kontrol grubuna göre "Pozitif Davranış Desteği Programı" alan deneklerin şiddet eğilimi düzeylerinde bir değişim olmuştur.

İki ayrı deneysel işlem alan deney ve kontrol grubunun deneklerinin şiddet eğilimi düzeylerinde, "Pozitif Davranış Desteği Programı"nın öncesine göre program sonrasındaki değişimlerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğiyle ilgili Split-plot ANOVA sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Şiddet Eğilimi Öntest-Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı                 | KT            | Sd       | KO           | F           | P           |
|-----------------------------------|---------------|----------|--------------|-------------|-------------|
| Denekler arası                    | 1047.87       | 23       |              |             |             |
| Grup (Deney/Kontrol)              | 21.12         | 1        | 21.12        | .453        | .508        |
| Hata                              | 1026.75       | 22       | 46.67        |             |             |
| Denekler içi                      | 1313.99       | 48       |              |             |             |
| Ölçüm (Öntest/<br>Sontest/izleme) | 487.58        | 2        | 243.79       | 15.09       | .000        |
| Grup*Ölçüm                        | <b>115.58</b> | <b>2</b> | <b>57.79</b> | <b>3.57</b> | <b>0.36</b> |
| Hata                              | 710.83        | 44       | 16,15        |             |             |
| Toplam                            | 2361.87       | 71       |              |             |             |

Grup ve ölçüm temel etki testlerinin sonuçlarına bakıldığında, "Pozitif Davranış Desteği Programı"na katılan deneklerin şiddet eğilimi puan düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F(2,44) = 3,577, p < .05$ ]. Grupların ortalamalarındaki değişime bakıldığında deney grubundaki değişim kontrol grubundaki değişimden daha fazladır. Bu değişimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Bonferonni testiyle incelenmiştir.

**Tablo 7**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest ve İzleme Testlerine Göre Şiddet Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin post-hoc tablosu*

|         |         | Deney  |         |        | Kontrol |         |        |
|---------|---------|--------|---------|--------|---------|---------|--------|
|         |         | Öntest | Sontest | İzleme | Öntest  | Sontest | İzleme |
| Deney   | Öntest  |        | 6.333*  | 3.792* | .667    |         |        |
|         | Sontest |        |         | 2.542  |         | -4.667* |        |
|         | İzleme  |        |         |        |         |         | .750   |
| Kontrol | Öntest  |        |         |        |         | 3.667*  | 3.833  |
|         | Sontest |        |         |        |         |         | .167   |
|         | İzleme  |        |         |        |         |         |        |

\* $p < .05$

Pozitif Davranış Desteği Programı'nın şiddet eğilimi puanlarının deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken son test ile izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Okuldaki şiddet başta olmak üzere, eğitim ortamlarında yaşanan disiplin sorunları, eğitim ve öğretim çalışmalarını sekteye uğratmaktadır ve alanda çalışanların motivasyonunu düşürmektedir. Okullar çoğu zaman şiddet başta olmak üzere yaşanan disiplin sorunlarını ceza yöntemleriyle çözmeye çalışmaktadır. Bazen de okuldaki şiddet davranışlarını önlemek için öğretmenleri bilgilendirme, öğrencilerle birlikte kurallar belirleme, riskli alanları denetim altında tutma, okul kurallarını taviz vermeden uygulama, okulda konferanslar düzenleme, okul dışından destek sağlama, öğrencilerle iletişim kurma, sosyal etkinlikler düzenleme, okulda pano oluşturma, öğrencileri bilgilendirme, polisiye tedbirler alma, velilerle işbirliği yapma ve öğrenci velileri ile iletişim kurma şeklinde çözüm yolları olabilmektedir (Hoşgörür ve Orhan, 2017). Fakat kullanılan pek çok yöntemle rağmen okullardaki şiddet sorunları devam etmektedir. Avrupa ve Amerika'da şiddet ve okullarda yaşanan disiplin sorunları için Pozitif Davranış Desteği yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. PDD'nin etkili ve sürekli kullanıldığı okullarda şiddet ve benzeri sorunlar azalmaktadır.

PDD programının şiddet eğilimine etkisini inceleyen bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Pozitif Davranış Desteği Programının şiddet eğilimi davranışına etkisi incelendiğinde deney grubunun ön test ve son testi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Simonsen, Sugai ve Negron'un (2008) yaptıkları çalışmalarında okullarda yaşanan disiplin sorunları ve öğrenciler arasında görülen saldırganca davranışların PDD sistemi içerisinde çözüme ulaştığını belirtmektedirler. Benzer şekilde, Wilson, Gottfredson ve Najaka (2001), PDD ile ilgili yapılmış çalışmaları meta analizle incelemişlerdir. Çalışmalarında 165 okulun PDD programı incelenmiştir ve yaptıkları çalışmanın sonucuna göre PDD okullardaki problemleri davranışları azaltmada etkili olmuştur.

Bu çalışmada ön test ve son test arasında anlamlı fark bulunmasına rağmen son test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. PDD programı şiddet eğilimini düşürmede başarılı olmasına rağmen bu iyi halin devamı gözlenmemiştir. Bu bulgu PDD kuramıyla uyumluluk göstermiştir. PDD'ye göre okuldaki sorunlu davranışların azalması ve iyi halin devam edebilmesi için PDD'nin sürekli olması gerekmektedir (Knoff, 2000). Diğer bir deyişle okulun ikliminin de sürekli olarak iyi olması gerekmektedir; çünkü okul iklimi öğrencileri şiddete yönelten etmenler arasında yer almaktadır (Gürsoy, 2008). PDD'nin başarılı bir şekilde yürütüldüğü okullarda PDD, tüm öğrencilere yönelik uygulanmakta ve sürekli olarak yapılmaktadır. Gottfredson, Gottfredson ve Hybl (1993), başarılı bir şekilde yürüttükleri PDD sekiz ortaokulda 3 yıl boyunca uygulanmıştır. Benzer şekilde Nelson (1996), 2 ilkokulda sorunlu ve aşırı davranışlar sergileyen öğrencilere göre hazırlanmış okul genelinde PDD programını değerlendirmek için 2 yıldan fazla süreyle incelemeler yapmıştır.

## Öneriler

Şiddeti önleme bir program dahilinde yürütüldüğünde başarıya ulaşmaktadır. PDD programları şiddet türü davranışları engellemekte başarılı olmuştur. Bu nedenle okullarda şiddet davranışlarını engellemek için PDD programları geliştirilebilir.

Okuldaki şiddet davranışlarını engellemede kalıcı bir başarı kazanmak için verilen hizmetlerin sürekli olması ve programların yenilenerek uygulanması fayda sağlayabilir. Bu nedenle şiddeti önlemeye yönelik geliştirilen PDD programlarının sürekli olması şiddet davranışlarının önlemede istenen faydayı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okullarda şiddeti önlemek için sadece şiddet davranışı gösteren öğrencilerle ilgilenmenin yanı sıra şiddet davranışı göstermeyen öğrencilere de önleyici programlar geliştirmek şiddet davranışının diğer öğrenciler arasından modellenmesini engelleyeceği için faydalı olabilir.

PDD iş birliğiyle çalışıldığında daha etkili olmaktadır. Bu nedenle şiddeti önlemede sadece okul rehber öğretmenleri değil okul müdürü, öğretmenler, kantin görevlileri, servis şoförü gibi okulun diğer çalışanları ve velilerde şiddeti önlemede okul geneli PDD sistemine dahil edilerek etkili sonuç almaya katkı sağlayabilir. Ayrıca PDD programı uygulanırken çalışanların ve velilerin nitelikli destek sağlamaları için öğretmenlere, velilere ve okuldaki diğer çalışanlara yönelik PDD programlara geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, C. M. ve Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28, 49-63.
- Bohanon, H. ve Wu, M. J. (2014). Developing buy-in for positive behavior support in secondary settings. *Preventing School Failure*, 58, 4, 223-229.
- Carney, K. (2005). *Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School forum of positive behavioral interventions and supports*. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber and George Sugai (Eds.). School-wide reinforcement systems in high schools (s.62- 72). Naperville, Illinois.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1,4, 73-84.
- Garcia, L. E. (2014). Positive behavioral interventions and supports: A multi-tiered framework that works for every student. *An Nea Policy Brief, National Education Association*, 1-6.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. ve Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior a multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30, 179-215.
- Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gürsoy, M. (2009). Öğrencilerde şiddet eğilimi ve şiddete yönelik öğretmen algıları. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 3,13-30.
- Horner, R. H., Sugai, G. ve Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school- wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 8,1-14.
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği)\*. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 859-880.
- Johnston, J. M., Foxx, R. M., Jacobson, J. W., Green, G. ve Mulick, J. A. (2006). Positive behavior support and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 29 (1) ,51-74.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Knoff, H. M. (2000). Organizational development and strategic planning for the millennium; a blueprint toward effective school discipline, safety, and crisis prevention. *Psychology in the Schools*, 31 (1), 17-32.
- Koç, B. (2011). *Okullarda şiddet*. (2. Baskı). Yazı Yayınevi.
- Lacina, J. ve Stetson, R. (2013). Using children's literature to support positive behavior. *Young Children*, 34-41.

- Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4 (3), 147- 161.
- PBIS. (?). Positive behavioral supports overview, [Çevrim-içi: [https://www.aasa.org/uploadedFiles/Childrens\\_Programs/PBIS%20factsheet.pdf](https://www.aasa.org/uploadedFiles/Childrens_Programs/PBIS%20factsheet.pdf)], Erişim tarihi: 13 Temmuz 2017.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S. ve Boysan, M. (2011). *Güvenli Ortamı Oluşturma Öğretmen ve Yönetici Kitabı*. TÜBİTAK.
- Ruef, M. B., Higgins, C., Glaeser, B. J. C. ve Patnode, M. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic*, 34, 1.
- Safran, S. P. ve Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69, 361-373.
- Sağkal, A. S. (2011). *Bariş Eğitimi Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri ve Barişe İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Simonsen, B., Sugai, G. ve Negrón, M. (2008). School wide positive behavior supports primary systems and practices. *Positive Behavior Interventions and Supports*, 40(6), 32-40.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. R. ve Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24, 495-511.
- Sugai, G. ve Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school- wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35 (2) 245- 259.
- Şahin, İ. ve Kesici, Ş. (2009). Web-assisted positive behavior support. *İlköğretim Online*, 8 (1), 224-230.
- Uluçay, T. (2012). *Müzik eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilimlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Trend, D. (2008). *Medyada şiddet efsanesi*. (Çev. G. Bostancı). YKY.
- Tumbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., et al. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 68, 377402.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. ve Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17 (3), 247-272.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 73-86

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction.**

Schools have some responsibilities and duties regarding to societies and individuals. Schools is an important place of cultural transmission and schools raise new generation for society. But sometime schools cannot fulfil duties owing to some problems such as violence and various discipline problems. Violence and these various discipline problems generally harm academia and social relationships. Punishment methods increased by the school cannot take away discipline problems including violence. As a solution to these problems, positive behavioral support should be used because studies show that this system has achieved success. The main reason for this study is to seek solutions to the problem of violence in schools by using Positive Behavior Support Program.

**Method.**

In the study, which is an experimental research, a pre-test-post-test control group design was used. The 2x3 split-plot (mixed) pattern used in the study was used. The independent variable of the study is the Positive Behavior Support Program; Dependent variables are students' level of tendency to violence and time factor. 8 weeks of PBS program was applied to the experimental group. Free Activity Program was applied to the control group.

The research group was chosen from Van / Edremit Orhan Okay Vocational and Technical Anatolian High School. These students were the students who continue their 9th and 10th grade in the 2016-2017 academic year. Personal information form and Violence Tendency Scale were applied to 221 students. 24 students with the highest score from the Violence Tendency Scale participated in the study. Students were randomly assigned to the experimental group.

**Results.**

Before and after the experimental, violence tendency score levels of the subjects taking part in "Positive Behavioral Support Programme" showed a significant difference. As regards to the results of multiple comparison tests, the post test mean of experimental group ( $\bar{x} = 33,5833$ ) is significantly lower than the pretest average of experimental group ( $\bar{x} = 42,5833$ ). Moreover, the average of follow-up test performed after two mounts ( $\bar{x} = 38,3833$ ) is smaller than the pretest average. However, although according to the results of the analysis, there is a significant difference between the pretest and the post test, there is not a significant difference between the post test and the follow-up test. Thus, it can be said that violence tendency levels of the subjects taking part in the experimental decrease; yet this change is not permanent. In addition, there was no a significant difference among the pre-test ( $\bar{x} = 41,9167$ ), post test ( $\bar{x} = 38,2500$ ) and follow-up test ( $\bar{x} = 38,0833$ ) of the control group.

**Discussion & Conclusion.**



Violence in school cause many problems. Schools often try to solve disciplinary problems, especially violence, through punishment methods. Despite the many methods used, problems of violence in schools persist. Positive Behavior Support is widely used for violence and disciplinary problems in schools in Europe and America. Violence and similar problems decrease in schools where PBS is used effectively and continuously.

This research examining the effect of PBS program on violence tendency is an experimental study. When the effect of Positive Behavior Support Program on violence tendency behavior was examined, a significant difference was found between the pre-test and post-test of the experimental group. This finding is similar to previous studies. Simonsen, Sugai, and Negron (2008) state in their study that discipline problems experienced in schools and aggressive behaviors among students are resolved within the PBS system.

In this study, although there was a significant difference between pre-test and post-test, no significant difference was found between post-test and follow-up test. Although the PBS program was successful in reducing the tendency to violence, the continuation of this well-being was not observed. This finding was consistent with the PBS theory. According to PBS, PBS should be continuous in order to reduce problematic behaviors at school and to maintain good health (Knoff, 2000).

# The Investigation of the Effect of Emotional Availability to Parents on Self-Esteem and Interpersonal Competence in University Students\*

Üniversite Öğrencilerinde Ebeveyne Duygusal Erişilebilirliğin Kendilik Değeri ve Kişilerarası Yetkinliğe Etkisinin İncelenmesi

Sümeyye YÜCEL<sup>[1]</sup> Adem Semai TUZCUOĞLU<sup>[2]</sup>

Received Date:5 November 2020

ABSTRACT

Accepted Date:31 December 2020

The purpose of this research; it is the study of the effect of emotional availability to parents on the self-esteem and interpersonal competence in university students. The research is a predictive correlational pattern from quantitative research patterns. The study group consists of 446 university students studying at undergraduate programs at Marmara University, determined according to the principle of accessibility and availability. As a data collection tool; The Personal Information Form, Parental Emotional Availability Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale and Interpersonal Competency Scale created by the researchers were used. In analyzing the data, Pearson Correlation Analyses and Simple Linear Regression analyzes were performed. According to the results obtained from the research; Emotional availability to parents predicts self-esteem and interpersonal competence in university students. Some suggestions were made to the researchers and practitioners considering that the results will contribute to the literature on parent-child relationship, family therapies and individual therapies, interpersonal relations.

**Keywords:** *emotional availability to parents, self-esteem, interpersonal competence, university students*

Başvuru Tarihi:5 Kasım 2020

ÖZET

Kabul Tarihi:31 Aralık 2020

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinde ebeveyne duygusal erişilebilirliğin kendilik değeri ve kişilerarası yetkinliğe etkisinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenlerden yordayıcı korelasyonel desenedir. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi'nde lisans programlarında öğrenim görmekte olan, ulaşılabilirlik-elverişlilik ilkesine göre belirlenmiş 446 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Duygusal Erişilebilirlik Ölçeği, Rosenberg Kendilik Değeri Ölçeği ve Kişilerarası Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; üniversite öğrencilerinde ebeveyne duygusal erişilebilirlik kendilik değeri ve kişilerarası yetkinliği yordamaktadır. Sonuçların ebeveyn-çocuk ilişkisi, aile terapileri ve bireysel terapiler, kişilerarası ilişkiler konularında literatüre katkı sağlayacağı düşünüldükçe araştırmacı ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *ebeveyne duygusal erişilebilirlik, kendilik değeri, kişilerarası yetkinlik, üniversite öğrencileri*

Atf  
Cite

Yücel S. ve Tuzcuoğlu, A. S. (2021). The investigation of the effect of emotional availability to parents on self-esteem and interpersonal competence in university students. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 27-42. <https://doi.org/10.47793/hp.821626>

\* This manuscript was produced from the master thesis that prepared by first author under the advisory of second author.

<sup>[1]</sup> Lecturer | Istanbul Okan University | Faculty of Education | Guidance and Psychological Counseling | Istanbul | Turkey | ORCID: 0000-0002-4100-5348 | yucelsumeyye22@gmail.com

<sup>[2]</sup> Asst. Prof | Marmara University | Faculty of Education | Guidance and Psychological Counseling | Istanbul | Turkey | ORCID: 0000-0002-7846-4986

## INTRODUCTION

**A**lthough it has many different definitions, the concept of “family” can be defined as a group of individuals who are biologically and psychologically interconnected, share the same environment, have a common economy and undertake various responsibilities (Gladding, 2015; Özabacı & Erkan, 2013). An individual is born with a mother and father if everything goes well. Considering that, from the first moments of life, the parents are the two most important figures in an individual's life; It can be said that it is necessary to observe, evaluate and explain what is experienced between parents and children (Saygı & Uyanık-Balat, 2013).

The researchers who drew attention to the first experiences of parent-child relationships and the bond established as a result; In this process, they state that the relationship between mother and baby began to be established before birth with behaviors such as starting to take on the role of motherhood, preparation for the role of motherhood, desire to protect the child, talking to him while in the womb, and responding by touching his reactions (Cranley, 1981, Leifer, 1977; cited in Cranley, 1981).

The person who responds to his needs when the child needs it after birth is described as the attachment figure (Bowlby, 1969/1982). Often, the first bond with the mother occurs with the father, grandmother, grandmother or other caregivers next to the mother, and the child looks for other attachment figures if the mother is not in sight (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969/1982). One of the factors that show the quality of the relationship established is the emotional presence of the parent as well as the physical presence (Biringen & Robinson, 1991).

“Emotional availability”, which is a concept based on attachment theory, was first used by Mahler, Pine and Bergman (1975; cited in Biringen, 2000). The concept can be defined as “the individuals who interact with each other express their feelings and the individual responds to the feelings of the other or others” (Biringen & Easterbrooks, 2012). (Biringen, Robinson, & Emde, 1998; Easterbrooks & Biringen, 2005).

In terms of parents; (a) parental sensitivity, sensitive and appropriate response of the parent to physical or emotional cues from the child; (b) parental structuring, the parent's framing of the child with appropriate arrangements (c) non-interference, the parent being and there with the child, supporting the autonomy without damaging the personality of the child and finally (d) hostile feelings against the child himself It is the realization of negative behaviors (teasing, shouting, throwing objects, etc.) towards other people or objects as the child can witness (Biringen, 2000). Having a family system in which the child is trusted and based, and whose autonomy is respected is an important factor that increases the quality of parent-child relationship (Tuzcuoğlu, 2004).

In terms of the child, (a) the child's reactions are the child's response to the reactions from the parent during an action or while engaged in an activity, and (b) the child's eye contact with the parent during the participation, game or communication process, and makes verbal expressions (Biringen, 2000).

Emotional availability to parents also affects the child's self-expression (Biringen, 2000; Sorce & Emde, 1981). Self means "I" in the shortest terms (Cooley, 1958), and where self is mentioned, parent should be mentioned (Krampe & Fairweather, 1993). The individual who has positive or non-positive judgments and especially emotional evaluations about himself and then his self (Kırıkkanat, 2016; Rosenberg, 1965); four sources for the development of self-worth; parents, teachers, classmates and close friends (Harter, 1993). It can be concluded that the relationship of the individual with other people is also very important while creating self-worth.

Individuals with low self-esteem may put themselves in the background, communicate less (Steinberg, 2007) or create relationship dependencies (Yenidünya, 2005). On the contrary, it is observed that individuals with high self-esteem do not wear themselves down in their positive or negative interactions with others (Kazumata, 1999).

In interpersonal relationships, acceptance and approval by others and initiating and maintaining relationships with others are among the basic social needs of individuals (Şahin, 2013). In this direction, the concept of interpersonal competence emerges. Interpersonal competence is expressed as a set of skills consisting of sub-dimensions of initiating a relationship, making an impact, self-disclosure, emotional support and conflict management (Buhrmester et al., 1988). To put it more clearly, the individual should take steps to establish a relationship with another person, be effective for the continuation of the relationship, express his feelings and thoughts appropriately, including the emotions and thoughts he / she has difficulties in sharing, understanding and supporting the other person when they need it, and finding solutions together in the face of difficulties. to make the world more livable (Baytemir, 2014).

Interpersonal competence (a) task areas evaluated under two headings; It is divided into five task areas: starting a relationship, making an impact, self-disclosure, emotional support, and conflict management, (b) behavioral characteristics, it is the motivation of the individual to initiate a relationship, the ability to seek the right to make an impact, to share his / her own feelings and thoughts in self-disclosure, to try to help the other person in case of need in emotional support, and to overcome these when the individual encounters problems in the relationship (Buhrmester et al., 1988).

When the studies are examined, there are relatively few studies investigating the father-child relationship in the parent-child relationship (Akgün, 2008; Alan, 2011; Aslan, 2018; Oppenheim, Emde, & Warren, 2006; Owen, Ware, & Barfoot, 2000; Redshaw, Hennegan, and Kruske. , 2014; Yılmaz, 1997). The father-child relationship is as important as the mother-child relationship and is an issue that needs to be studied. Therefore, emotional availability of both mother and father was discussed in this study.

It is thought that the first relationships initiated with parents, the positive and negative evaluations of the individual on himself, are also effective in the quality of his relationships with others. In this context; parental emotional availability, which is thought to have an effect on both self-esteem and interpersonal

competence; studied with university students. University period; The end of adolescence - it is known that adolescence can extend to the early twenties - (Erden & Akman, 2004; Tuzcuoğlu, 2005), the beginning of young adulthood is a critical period in which students may experience academic, social, emotional and personal problems and performance is attempted (Rickwood, Deane, Wilson, & Ciarrochi, 2005). In this period, which is accepted as the end of adolescence and the beginning of adulthood, when values are questioned, relations with family are reviewed, close emotional relationships can be experienced, it is important to investigate whether the emotional availability of students to parents has an effect on their self-esteem and interpersonal competencies, and the results obtained are to prepare training programs that can be organized to increase the quality of relationships, to support experts in the field of mental health and those who want / see support, structuring sessions, raising healthy individuals with full self-confidence, sensitive to themselves and others, all parents and educators, and other It is thought to contribute to researchers.

In this study, it is aimed to examine the effect of emotional availability to parents on self-esteem and interpersonal competence levels of university students.

## **METHOD**

### **Research Model**

This study, in which the effect of emotional availability to parents on the self-esteem and interpersonal competence in university students was examined, was structured as a relational study to the predictive correlational model. Correlational model is research models that aim to determine the existence and degree of change between two or more variables (Karasar, 2016). While constructing the model, emotional availability to parents was defined as independent variables, self-esteem and interpersonal competence as dependent variables.

### **Study Group**

While determining the study group, in line with the appropriate sampling method; data were obtained from 456 university students studying in an undergraduate program (Education, Law, Pharmacy, Arts and Science and Engineering) at Marmara University. Appropriate sampling is the type of sampling performed with close and easily accessible individuals, prioritizing the suitability of the participants to study and their willingness to research (Creswell, 2017). The scales of 10 students who did not answer the scales completely and left more than five items blank were canceled and excluded from the study. 339 (76.0%) of the university students that make up the sample are female and 117 (26.0%) are male.

### **Data Collection Tools**

**The Personal Information Form.** The Personal Information Form prepared by the researchers based on the pertinent literature questions some socio-demographic and environmental characteristics of the participating students.

**Emotional Availability of Parents Scale.** It was developed by Lum and Phares (2005) to measure parental emotional availability, the scale consists of 15 items for the mother and father and shows a Likert type structure scored between 1 (never) and 6 (always). In the validity-reliability analyzes performed to determine the psychometric properties of the form adapted to Turkish by Gökçe (2013), The Cronbach's Alpha value of the scale .95 for the mother form and .97 for the father form; In the analysis of the scale for this study, the The Cronbach's Alpha value of the scale was found .97 for both the mother and father forms. High scores obtained from the scale indicate the high emotional availability of the parent with whom the form is related.

**Rosenberg Self-Esteem Scale.** It was developed by Rosenberg (1965) and consists of 12 sub-scales and 63 items. Self-Esteem Scale is one of these sub-scales. Item responses on a 4-point Likert-type scale consisting of 10 items are graded as "(1) very true", "(2) right", "(3) wrong" and "(4) very wrong". Items 1, 2, 4, 6 and 7 in the scale are scored in reverse and the scores that can be obtained from the scale vary between 10 and 40. The Turkish adaptation study of the scale was conducted by Çuhadaroğlu (1986) and the correlation coefficient obtained by the test-retest technique used within the scope of reliability studies was determined as .75. In the analyzes performed for this study, the Cronbach's Alpha value of the scale .80. In the "Self-Esteem" sub-scale, answers are scored with 0-6 points. "Those who get 0 -1 points are" high "; Those who score 2-4 are considered to have "moderate" and those who score 5-6 have "low" self-esteem.

**Interpersonal Competence Scale.** It was developed by Buhrmester, Furman, Wittenberg, and Reis (1988), is used to measure the interpersonal skills of individuals in their relationships with others. In the scale adapted to Turkish by Şahin (2013), the participants answer the relevant items on a 5-point Likert-type rating, and the lowest score that can be obtained from the original scale is 40 and the highest score is 200. High scores on the scale indicate competence in interpersonal relationships. The Cronbach's Alpha value of the original scale is .83. In the analysis of the scale for this study, the Cronbach's Alpha value of the scale .83.

### Data Analysis

In the analysis of the data, of the descriptive statistics, arithmetic mean, standard deviation (mean  $\pm$  SD), skewness and kurtosis were used. The reliability analysis was performed for the reliability of the scales and the results were evaluated with the Cronbach's Alpha value. Data were analyzed using Pearson Correlation Analysis and Regression Analysis. The analysis was performed in the SPSS 21.00.

## RESULTS

### Table 1

*Descriptive statistical values regarding emotional availability of parents scale, rosenberg self-esteem scale and interpersonal competence scale*

|                                  | N   | Mean  | SD    | Kurtosis | Skewness |
|----------------------------------|-----|-------|-------|----------|----------|
| Emotional Availability to Mother | 446 | 72.95 | 17.25 | -1.12    | .57      |
| Emotional Availability to Father | 446 | 63.00 | 21.69 | -.55     | -.77     |
| Self-Esteem                      | 446 | 1.25  | .89   | 1.20     | 1.84     |
| Interpersonal Competence         | 446 | 85.41 | 14.19 | -.21     | .63      |

Table 1 shows the mean scores the participants obtained from the scales of the descriptive characteristics. Skewness and kurtosis values were examined to determine whether the variables used in the study had normal distribution. Although there is no consensus in the literature regarding these values, the limit values are mostly accepted as  $\pm 2$  (Field, 2000; Field, 2009; George & Mallery, 2010; Gravetter & Wallnau, 2014). Along with ensuring normality, it was preferred to use parametric methods in data analysis. The relationship between the variables of the study was tested with Pearson Correlation Analysis, and whether emotional availability to parents had an effect on self-esteem and interpersonal competence was tested using Simple Linear Regression.

**Table 2**

*Relationships between parent emotional availability scale, rosenberg self-esteem scale, and interpersonal competence scale*

| Variables                          | 1.    | 2.    | 3.    | 4. |
|------------------------------------|-------|-------|-------|----|
| 1.Emotional Availability to Mother |       |       |       |    |
| 2.Emotional Availability to Father | .55*  |       |       |    |
| 3.Self-Esteem                      | -.27* | -.24* |       |    |
| 4.Interpersonal Competence         | .22*  | .23*  | -.30* |    |

\* $p < ,01$

As a result of the Pearson Correlation Analysis conducted to examine the relationships between emotional availability to parents, self-esteem and interpersonal competence; there are significant relationships between variables of emotional availability to parents, self-esteem, and interpersonal competence. The result is that individuals with high emotional availability to parents among university students have high self-esteem and interpersonal competencies. In addition, it is observed that individuals with high self-esteem have higher interpersonal competencies.

In line with the purpose of the study, Simple Linear Regression analysis was conducted to examine whether emotional availability to parents has an effect on self-esteem and interpersonal competence in university students.

**Table 3**

Simple linear regression analysis results related to the prediction of parents emotional availability self-esteem scores in university students

| Predicting                       | B    | Sh  | $\beta$ | T     | R   | R <sup>2</sup> | F      |
|----------------------------------|------|-----|---------|-------|-----|----------------|--------|
| Emotional Availability to Mother | 2.25 | .18 | -.27    | 12.75 | .27 | .07            | 33.80* |
| Emotional Availability to Father | 1.87 | .13 | -.24    | 14.81 | .24 | .06            | 26.39* |

\*\* $p < .01$

It is seen that the emotional availability to mother scores of the students explain 7% of the variance in the self-esteem scores ( $F(1-444) = 33.80$ ;  $p < .01$ ). When the standardized Beta coefficient was examined, it was found that emotional availability scores to the mother had a negative and significant predictive effect on students' self-esteem levels ( $\beta = -.27$ ;  $p < .01$ ). It is seen that the emotional availability scores of the students to the father explain 6% of the variance in the self-esteem scores ( $F(1-444) = 29.39$ ;  $p < .01$ ). When the standardized Beta coefficient was examined, it was found that the emotional availability scores of the father had a negative and significant predictive effect on the self-esteem levels of the students ( $\beta = -.24$ ;  $p < .01$ ).

**Table 4**

Simple linear regression analysis results related to the prediction of parents emotional availability interpersonal competence scores in university students

| Yordayan                         | B     | Sh   | $\beta$ | T     | R   | R <sup>2</sup> | F      |
|----------------------------------|-------|------|---------|-------|-----|----------------|--------|
| Emotional Availability to Mother | 72.40 | 2.86 | .22     | 14.81 | .22 | .05            | 21.92* |
| Emotional Availability to Father | 75.80 | 2.01 | .23     | 37.69 | .23 | .05            | 25.53* |

\* $p < .01$

When Table 4 is examined; it is seen that emotional availability scores of students to mother explain 5% of the variance in interpersonal competence scores ( $F(1-444) = 21.92$ ;  $p < .01$ ). When the standardized Beta coefficient was examined, it was found that the emotional availability scores to the mother had a positive and significant predictive effect on the students' interpersonal competence levels ( $\beta = .22$ ;  $p < .01$ ). It is seen that the emotional availability scores of the students to the father explain 5% of the variance in their interpersonal competence scores ( $F(1-444) = 25.53$ ;  $p < .01$ ). When the standardized Beta coefficient was examined, it was found that the emotional availability scores to the father had a positive and significant predictive effect on the students' interpersonal competence levels ( $\beta = .23$ ;  $p < .01$ ).

## RESULTS, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the effect of emotional availability to parents on self-esteem and interpersonal competence in university students was examined. It was found that there was a positive correlation between the levels of parental emotional availability, self-esteem, and interpersonal competence of university students in the study group. According to the findings obtained; when looking at the effect of emotional availability to parents on self-



esteem and interpersonal competence; emotional availability to parents seems to be a predictor of self-esteem and interpersonal competence.

When studies on the relationship between emotional availability to parents and self-esteem are examined; in the early stages of life, caregivers, when it does not meet the needs of the child, ignores it, does not feel important and valuable; it can be said that the ground will be prepared for the child to develop feelings of shame, guilt and worthlessness (Burger, 2006). In study on the acceptance of the child by the mother, Kayadibi (2015) stated that the self-esteem of the child is also high.

Looking at the relationship between attachment and interpersonal relationships; it is said that in addition to physiological needs, the relationship with the parent (caregiver) will remain the basis of close relationships in other lifetimes (Bowlby, 1988). When the literature is examined, it has been found that individuals who are securely attached have a more positive style in their interpersonal relationships and that attachment is related to interpersonal competence (Cooper, Shaver, & Collins, 1998; Gökçe, 2013; Kobak & Sceery, 1988; Mikulincer, Florian, & Tolmacz, 1990; Paulk, 2008).

In summary; the quality of caregiver by the parent consists of the child's first designs regarding self and the world (Hazan & Shaver, 1987). When the attachment model that Bartholomew and Horowitz (1991) put forward about the self and others is examined; individuals who perceive their self positively, that is, according to our research, who have high self-esteem, find others valuable, relatable, supportable and accessible. The parents' acceptance of their child and expressing their satisfaction with their presence increases the self-esteem by developing the idea that the individual is worthy of being loved.

When the results of the study were examined, it was concluded that emotional availability to parents significantly predicted self-esteem and interpersonal competence in university students.

According to the studies, considering that individuals who receive emotional support and receive attention from their parents are securely attached to their parents; it can be said that they have a positive self-design (Bayraktar, Kumru, & Sayıl, 2009; Sümer & Şendağ, 2009; Şeker, 2009) Being emotionally available or not showing the effect of the individual from the early stages of his life in different areas and from the perspective of parents; when the parent is really there, at that moment and with their child, it opens up a safe space for the child and allows him to hold on to life (Cori, 2015). The child, who is initially dependent on the parent in the area that is opened up, with the development of the self and with the reflective function of the parent, begins to take what is presented to him, to realize his existence, to make sense, and to reflect what he has to others, directing his relationships (Griffin & Patton, 1997). The result that the relationship between parents and the child predicts skills in interpersonal relationships is supported by various studies (Kocayörük, 2010; Lieberman, Doyle, & Markiewicz, 1999; Rice, Cunningham, & Young, 1997; Ross & Fuertes, 2010; Verschueren & Marcoen, 1999).

The main one of the suggestions to be made according to the results obtained; attempts are made to inform parents about the importance of this issue. Trainings to be organized emphasizing the value of the child can be organized in cooperation with municipalities and non-governmental organizations. It may be useful to repeat the study in different groups regarding the variables in question and adding different variables.

In the study, it was concluded that parental emotional availability predicts self-esteem and interpersonal competence, in this context, it is believed that it will be beneficial to prepare programs based on parent-child relationship by conducting experimental studies on self-esteem or interpersonal competence.

## REFERENCES

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant—mother attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937.
- Akgün, E. (2008). *Anne-çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne-çocuk etkileşimi düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Alan, H. (2011). *Doğum sonrası dönemde sosyal desteğin anne bebek bağlılığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aslan, N. (2018). *60-72 aylık çocukların empati becerilerinin anne-çocuk ilişkisi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachmentstyles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2),226-244.
- Bayraktar, F., Kumru, A., & Sayıl, M. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 48-63.
- Baytemir, K. (2014). *Ergenlikte ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kişilerarası yeterliğin aracılığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 104-114.
- Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(2), 258271.
- Biringen, Z. Robinson, J.L., & Emde, R.N. (1998). The Emotional Availability Scale (3rd ed.). *Fort Collins: Department of Human Development and Family Studies, Colorado State University.*
- Biringen, Z., & Easterbrooks, M.A. (2012). Emotional availability: Concept, research, and window on developmental psychopathology. *Development and Psychology*, 24(1), 1-8.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Buhrmester, D. Furman, W., Wittenberg, W. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (6), 991-1008.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Kaknüs.
- Cooley, C. H. (1958). The social self: on the meanings of "I". C. Gordon ve K. J. Gergen (Editör). *The self in social interaction*. John Wiley & Sons, Inc.

- Cooper, M. L. Shaver, P. R. & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1380-1397.
- Cori, J.L. (2015). *Var'olan Annenin Yok'luğu* (4.basım). Okuyanıs.
- Cranley, M.S. (1981). Development of a tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy. *Nursing Research*, 30(5), 281-284.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Emde R. N., & Easterbrooks, M.A. (1985). Assessing emotional availability in early development. *Early Identification of Children at Risk*, 79-101.
- Erden, M. & Akman, Y. (2004). *Gelişim Psikolojisi*. Arkadaş.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London-Thousand Oaks- New Delhi: Sage publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Pearson.
- Gladding, S. T. (2015). *Aile terapisi tarihi, kuram ve uygulamaları*. (İ. Keklik ve İ. Yıldırım, Çev.). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Giffin, K., & Patton, B. R. (1997). *Basic readings in interpersonal communication*. Harper-Row.
- Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. (Ed. R. Baumeister), Self-esteem: The puzzle of low self-regard (s. 87-111). Plenum Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. (31. Baskı). Nobel Yayınları.
- Kayadibi, Y. (2015). *Parçalanmış ailelerdeki çocukların anne kabul red algılama düzeylerinin benlik saygısı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kırıkkanat, B. (2016). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin yol analizi modeli: Akademik güven, psikolojik sermaye ve akademik başa çıkma faktörlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development, 64*, 135-146.
- Kocayörük, E. (2010). Pathways to emotional well-being and adjustment in adolescence: The role of parent attachment and competence. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(3), 719-737.
- Krampe, E. M., & Fairweather, P.D. (1993). Father presence and family formation: A theoretical reformulation. *Journal of Family Issues, 14*(4), 572-591.
- Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development, 70*(1), 202-213.
- Lum, J. J., & Phares, V. (2005). Assessing the emotional availability of parents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 27*(3), 211-226.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Tolmacz, R. (1990). Attachment styles and fear of personal death: A case study of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 278-290.
- Oppenheim, D., Emde, R.N., & Warren, S. (2006). Children's narrative representations of mothers: their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development, 68* (1), 127-138.
- Owen, M.T., Ware, A.M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver- mother partnership behavior and quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 413-428.
- Özabacı, N., & Erkan, Z. (2013). *Aile danışmanlığı kuram ve uygulamalara genel bakış*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Paulk, A. L. (2008). *Romantic relationship attachment and identity style as predictors of adolescent interpersonal competence: A mediation model* [ Doctoral dissertation]. Auburn University, USA.
- Redshaw, M., Hennegan, J., & Kruske, S. (2014). Holding the baby: Early mother infant contact after childbirth and outcomes. *Midwifery, 30*(5), 177-187.
- Rice, K. G., Cunningham, T. J., & Young, M. B. (1997). Attachment to parents, social competence, and emotional well-being: A comparison of black and white late adolescents. *Journal of Counseling Psychology, 44*(1), 89-101.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi J. (2005). Young people's help seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for Advancement of Mental Health, 4*(3), 218-251. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Ross, J., & Fuertes, J. (2010). Parental attachment, interparental conflict, and young adults' emotional adjustment. *The Counseling Psychologist*, 38(8), 1050-1077.
- Saygi, D., & Uyanık- Balat, G. (2013). The research of relationship between mothers and their children who continue their nursery class education. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 844-862.
- Sorce, J. F., & Emde, R. N. (1981). Mother's presence is not enough: Effect of emotional availability on infant exploration. *Developmental Psychology*, 17(6), 737-745. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.6.737>
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: new perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55-59.
- Sümer, N., & Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 86-101.
- Şahin, E. E. (2013). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde utangaçlık: benlik saygısı, ilişki başlatma, kendini açma, etki bırakma, duygusal destek ve çatışma yönetim değişkenlerinin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Şeker, G. B. (2009). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tuzcuoğlu, N. (2004). *Bir Aile Olmak, Anne-Baba Olmanın Altın Kuralları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Tuzcuoğlu, S. (2005). Gelişimin doğası. Betül Aydın (Edt.), *Gelişim ve Öğrenme* (27-64). Nobel.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70, 183-201.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (1997). *Erken çocukluk gelişiminde anne-çocuk eğitim programının çocuklarda yaratıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş.

Birey dünyaya geldiği zamandan itibaren korunmaya, gözetilmeye, bakıma muhtaç bir varlıktır. Erken dönemlerde yemek, uyku, hastalık, korku vs. anlarında ihtiyaçlarını gözetip o huzursuzlanmadan ya da huzursuzlandığı anda onu fark edip harekete geçen, koruyucu ve yaşama dair ilk bilgilerin kaynağı olan kişi birey için bağlanma figürüdür (Bowlby, 1969/1982). Bağlanma figürü ile kurulan ilişkinin ardından örneğin esas bağlanma figürü anne ise annenin yanındaki baba, annenin destekçisi olan anneanne ya da babaanne gibi diğer bakım verenlerle de bağ kurmaya başlanır ve anneye ulaşamadığında diğer bağlanma figürleri aranmaya başlanır (Ainsworth, 1979; Ainsworth ve Bowlby, 1989; Bowlby, 1969/1982). Anne ve baba ile kurulmuş olan bu ilişkinin niteliği Biringen ve Robinson'a göre (1991) duygusal erişilebilirlik kavramının bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağlanma kuramı ışığında oluşturulan bir kavram olan duygusal erişilebilirlik ilk kez Mahler, Pine ve Bergman (1975; akt. Biringen, 2000) tarafından ebeveynlerin çocuğun ayrışma ve bireyleşme sürecindeki "rehber" rolünü ifade etmek üzere bir metafor olarak kullanılmıştır. Çift yönlü bir süreç olan ebeveyne duygusal erişilebilirlik, ebeveyn açısından; ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn yapılandırması, müdahaleci olmama ve düşmanca duygular; çocuk açısından ise çocuğa ait tepkiler ve katılım yönleriyle ele alınmaktadır (Biringen, 2000). Duygusal erişilebilirlik çocuğun kendilik ifadesine de yön vermektedir (Biringen, 2000; Sorce ve Emde, 1981). Kendilik değeri bireyin kendini algılayıp değerlendirmesi sonucunda ulaştığı, kendilik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur (Rosenberg, 1965). Kendilik değeri düşük olduğunda birey kendini daha geri planda tutabilir, diğer insanlarla iletişime daha az girebilir (Steinberg, 2007). Bu noktada anne ve babadan yola çıkılarak yaşamın ilerleyen dönemlerinde başkalarının varlığının gerekli olduğu ve bireyin hayatında kişilerarası ilişkilerin önemi ortaya çıkmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde diğerlerince kabul edilme, onaylanma ve ilişki başlatma ve devam ettirme bireylerin temel sosyal ihtiyaçlarıdır (Şahin, 2013). Söz konusu ihtiyaçlar çerçevesinde kişilerarası yetkinlik ön plana çıkmaktadır. Kişilerarası yetkinlik ile anlatılmak istenen, bireylerin kişilerarası ilişkilerini başlatması, sürdürmesi, bu ilişkilerde ortaya çıkan olumsuzlukların üstesinden gelmesi, destek alması ve destek verebilmesi, sosyal ilişkilerinden doyum sağlama gibi beceriler yoluyla sağlıklı ilişkiler içinde olabilmeleridir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin ebeveyne duygusal erişilebilirliklerinin kendilik değeri ve kişilerarası yetkinliğe etkisinin incelenmesidir.

### Yöntem.

Üniversite öğrencilerinde ebeveyne duygusal erişilebilirliğin kendilik değeri ve kişilerarası yetkinliğe etkisinin incelendiği bu araştırma, yordayıcı korelasyonel modele dayalı ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkenini ebeveyne duygusal erişilebilirlik, bağımlı değişkenlerini ise kendilik değeri ve kişilerarası yetkinlik oluşturmaktadır. Araştırmaya ulaşılabilirlik-elverişlilik ilkesine göre Marmara Üniversitesi'nde lisans öğrenimine devam eden 456 öğrenci (339 kadın ve 117 erkek öğrenci) katılmış, 10 öğrenciye ait veriler sorular eksik/hatalı yanıtladığı için araştırma dışında bırakılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu,

Ebeveyn Duygusal Erişilebilirlik Ölçeği, Rosenberg Kendilik Değeri Ölçeği ve Kişilerarası Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Veriler analizinde Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizleri kullanılmıştır.

### **Bulgular.**

Ebeveyne duygusal erişilebilirlik, kendilik değeri ve kişilerarası yetkinlik değişkenleri arasındaki ilişkinin olup olmadığına dair yapılan Pearson Korelasyon Analizine göre tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyne duygusal erişilebilirliğin kendilik değeri ve kişilerarası yetkinliğe etkisini incelemek amacıyla yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizine göre ise ebeveyne duygusal erişilebilirliğin kendilik değerini ve kişilerarası yetkinliği yordadığı sonucu elde edilmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç.**

Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveyne duygusal erişilebilirliğin kendilik değeri ve kişilerarası yetkinlik ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Erken dönemlerde bakım verenlerin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamamaları ve onu görmezden gelmeleri; çocuğun ilişki kuramayışı, utanç suçluluk, değersizlik duygularının oluşmasıyla yetişkin bir birey olduğunda da etkilerini sürdüren olaylar dizisinin başlangıcı olmaktadır (Burger, 2006). Kayadibi (2015), annesi tarafından kabul edildiğini algılayan çocukların kendilik değerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynin çocuğunu kabul etmesi, onun varlığından memnuniyet duyduğunu ifade etmesi bireyin sevmeye layık olduğu düşüncesini geliştirerek kendilik değerini yükselteceği düşünülmektedir. Fiziksel gereksinimlerin yanında bebek ve bakım vereni arasında kurulan duygusal bağ ve bu duygusal bağın kalitesini belirleyen davranışlar ve tutumlar vasıtasıyla kurulan etkileşim, hayat boyu yakın ilişkilerin temeli olarak kalmaya devam etmektedir (Bowlby, 1988). Yapılan araştırmalarda; bağlanma örüntüsü güvenli olan bireylerin diğerleriyle ilişkisinde daha olumlu bir tarza sahip oldukları, tam tersi şekilde bağlanma örüntüsü güvensiz olan bireylerin ise kişilerarası ilişkilerinde problemleri olduğu bilgisine ulaşılmaktadır (Cooper, Shaver ve Collins, 1998; Gökçe, 2013; Kobak ve Sceery, 1988; Mikulincer, Florian ve Tolmacz, 1990; Paulk, 2008). Özetle; ebeveynin verdiği bakımın kalitesi çocuğun kendine ve dünyaya ilişkin ilk tasarımlarını oluşturmaktadır (Hazan ve Shaver, 1987). Bartholomew ve Horowitz'ın 66 (1991) kendilik ve diğerleri ile ilgili ortaya koyduğu bağlanma modeli incelendiğinde; kendiliğini olumlu algılayan yani bizim araştırmamıza göre ifade edilecek olursa kendilik değeri yüksek olan bireyler başkalarını da değerli, ilişki kurulabilir, desteklenebilir, ulaşılabilir bulmaktadır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinde ebeveyne duygusal erişilebilirliğin kendilik değeri ve kişilerarası yetkinliği anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılan alanyazın taramasında görülmektedir ki ebeveyni tarafından ilgi gören, bir destek mekanizması sunulan ve sevildiğine inanan bireylerin güvenli bağlandığı düşünüldüğünde olumlu bir kendilik algısı oluşturduğu (Bayraktar, Kumru ve Sayıl, 2009; Sümer ve Şendağ, 2009; Şeker, 2009) ortaya konulmuştur. Ebeveyne duygusal erişilebilirlik, bireyin ilk dönemlerinden yaşamının ilerleyen yıllarında da etkisini farklı alanlarda göstermektedir ve



ebeveynler açısından bakıldığında; anne ve baba gerçekten orada olduğunda çocuğa en başta güvenli ve yaşama tutunabileceği bir alan açmaktadır (Cori, 2015). Bu alanda başlangıçta ebeveyne bağımlı olan birey ilerleyen dönemde ebeveyni eğer orada ve onunla ise kendiliğın gelişmesiyle birlikte kendi varlığını tanır, kendi içine bakar, yansıtılanları alır ve başkalarına yansıtmak için ebeveynini de kapsayacak şekilde diğerleriyle ilişkilerine sağlıklı bir şekilde yön verir (Griffin ve Patton, 1997). Hem babanın hem de annenin çocukla kurduğu bağlanma ilişkisinin kişilerarası ilişkilere yönelik becerileri yordadığı sonucu çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Kocayörük, 2010; Lieberman, Doyle ve Markiewicz, 1999; Rice, Cunningham ve Young, 1997; Ross ve Fuertes, 2010; Verschueren ve Marcoen, 1999).

Elde edilen sonuçlara göre; konunun önemi konusunda ebeveynleri bilgilendirmeye çalışılması, çocuğun değerine vurgu yapacak şekilde eğitimlerin belediyeler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde düzenlenmesi önerilebilir.

# Investigation of the Association Between Loneliness, Social Skill Levels and Internet Addiction in Junior High School Students'

Ortaokul Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ökkeş KISA<sup>[1]</sup> Ayşe Yasemin KARAGEYİM KARŞIDAĞ<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi:22 October 2020

ABSTRACT

Kabul Tarihi:30 December 2020

**Aim:** This study was conducted to investigate the association between internet addiction(IA), and social skills and loneliness levels in junior high school students and to determine the factors affecting their IA levels. **Method:** The population of the study consisted of students attending junior high schools in Kırklareli, in the 2017-2018 academic year(N=10,682).After minimum sample size was calculated as 668, 693 students were reached. In the study, the Internet Addiction Scale(IAS), Matson Evaluation and Social Skills with Youngsters(MESSY) and Children's Loneliness Scale(CLS) were used to collect the study data. **Results:** Of the students, 13.5% were moderate, 1.5% were severe internet addicts. The results of the adjusted Multivariate Linear Regression analysis indicated that while there was a positive association between IAS scores and the scores for the NegativeMESSY( $\beta$ :0.345, 95%CI:0.252;0.439, $p$ <0.001) and CLS( $\beta$ :0.169, 95%CI:0.050;0.288, $p$ <0.01), there was no association between the IAS scores and PositiveMESSY scores( $p$ >0.05).The risk of IA was high in the male gender, >12 years of age, those who perceive their academic success poorly, whose monthly household income was >3000€/500\$ and those who do not have parental control in internet use( $p$ <0.05). **Conclusion:** The students' IA levels are affected by their socio-demographic and internet usage characteristics. Their levels of negative social skills and loneliness increase as their IA level increase.

**Keywords:** internet addiction, addictive behavior, social skills, loneliness.

Received Date:22 Ekim 2020

ÖZET

Accepted Date:30 Aralık 2020

**Amaç:** Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı (İB) ile sosyal beceri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak ve IB düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. **Yöntem:** Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırklareli'nde ortaokullara devam eden öğrenciler oluşturmaktadır (N = 10.682). Minimum örneklem büyüklüğü 668 olarak hesaplanmış, 693 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ), Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ), Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ) ile toplanmıştır. **Bulgular:** Öğrencilerin %13,5'i orta, %1,5'i ciddi düzeyde internet bağımlısıdır. Düzeltilmiş çok değişkenli doğrusal regresyon analizinde, İBÖ skorları ile olumsuz MÇSBDÖ ( $\beta$ : 0.345, 95% CI: 0.252; 0.439,  $p$  < 0.001) ve ÇYÖ ( $\beta$ : 0.169, 95% CI: 0.050; 0.288,  $p$  < 0.01) skorları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İBÖ skorları ile olumlu MESSY skorları arasında bir ilişki bulunamamıştır ( $p$  > 0.05). Erkek cinsiyette, 12 yaşından büyüklerde, akademik başarısını kötü algılayanlarda, aylık hane geliri 3000€/ 500\$'nin üzerinde olanlarda ve internet kullanımında ebeveyn denetimi olmayanlarda internet bağımlılığı riski yüksektir ( $p$ <0.05). **Sonuç:** Öğrencilerin İB düzeyleri sosyo-demografik ve internet kullanım özelliklerinden etkilenmektedir. IB arttıkça öğrencilerin sosyal becerileri kötüleşmekte ve yalnızlık düzeyleri artmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** internet bağımlılığı, bağımlı davranışlar, sosyal beceri, yalnızlık

Atıf Cite Kısa Ö. ve Karageyim Karşıdağ, A. Y. (2021). Investigation of the association between loneliness, social skill levels and internet addiction in junior high school students'. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 43-59. <https://doi.org/10.47793/hp.815185>

<sup>[1]</sup> PhD Student| Kırklareli University | Kırklareli | Turkey | ORCID: 0000-0003-4933-0943 | okkeskisa22@gmail.com

<sup>[2]</sup> Prof. Dr. | Kırklareli University | Health Sciences Institute | Public Health Department | Kırklareli | Turkey | ORCID: 0000-0003-2282-2788

## INTRODUCTION

Internet addiction (IA) was first described by Young (1998) as the impulse-control disorder which does not involve an intoxicant. Internet addiction can be defined as the need to use the internet with increasing amount of time, uncontrolled desire to access and stay on the internet, feeling restless, moody, depressed or irritable in the absence of the internet and the negative reflection of this situation onto the social life (Young, 1998; Young & Rodgers, 1998). Internet addiction, which is also known as problematic, pathological, compulsive internet use, cyber addiction, social network addiction, internet gaming addiction, and is accompanied by behavioral problems, is of great importance for adolescent health because it has potential comorbidities and continues to increase gradually (Koo & Kwon, 2014; Kuss, Griffiths, Karila & Billieux, 2014; World Health Organization [WHO], 2014).

In recent years, it has been reported that the prevalence of IA varies between 2.38% and 36.89% in studies conducted with adolescents (Aktepe, Olgac-Dundar, Soyoz & Sonmez, 2013; Bhandari, Neupane, Rija, Thapa, Mishra & Poudyal, 2017; Gómez, Rial, Braña, Golpe & Varela, 2017; Jeon, Kim, Chon & Ha, 2018; Kilic, Avci & Uzuncakmak, 2016; Lee, Shin, Cho & Shin, 2014; Vadher et al., 2019). This prevalence of IA which varies from country to country throughout the world is affected by sociodemographic factors such as adolescent's age, gender and parents' education level (Bhandari et al., 2017; Hawi, Samaha & Griffiths, 2018; Koo & Kwon, 2014; Kuss et al., 2014; Lee et al., 2014; Potembska, Pawłowska & Szymańska, 2019; Vadher et al., 2019). Among the other determinants of the level of IA in adolescents determined in several studies are student's daily internet usage time, having his / her own phone, use of smart phones, and parental control on internet usage (Demirer & Bozoglan, 2016; Hawi et al., 2018; Tateno, Kim, Teo, Skokauskas, Guerrero & Kato, 2019; Vadher et al., 2019). This situation which affects students' social life skills and academic success can lead to attention problems, social anxiety or anxiety disorder, withdrawal, depression, obsessive-compulsive disorder, hypochondriac and phobic diseases (Kuss et al., 2014; Potembska et al., 2019; WHO, 2014). In the literature, it has been reported that adolescents with IA suffer from sleep problems, decreased sleep quality, low quality of life, inadequacy in social skills, emotional or behavioral problems, loneliness, communication problems with peers and other physical or psychosocial health problems (Bhandari et al., 2017; Chou, Huang, Chang, Chen, Hu & Yen, 2017; Klar et al., 2019; Lee et al., 2014; Vadher et al., 2019; WHO, 2014; Yayan, Suna Dag & Duken, 2019). The present study conducted to investigate the association between IA, social skills and loneliness levels in junior high school students and to determine the factors affecting their IA levels was aimed at contributing to educational planning for adolescents.

## METHODS

### Study Design

This was a cross-sectional study.

## Sample

This study was conducted with students going to junior high schools in Kırklareli in the 2017-2018 academic year. The study population consisted of 10.682 students going to 66 public junior high schools affiliated to the Ministry of National Education in eight districts in Kırklareli. The minimum sample size to be reached in the study was calculated in the Epi Info 7.2 program using the following values:  $P = 0.50$ ,  $\alpha = 0.05$ ,  $d = 0.05$  and pattern effect = 1.8. In the study, 693 students from 10 different junior high schools in five different districts were reached using the stratified cluster sampling method. The districts to be included in the sample were divided into two clusters considering the development and population characteristics. The schools included in these clusters were determined by the ratio of sample size to the number of schools. After the junior high schools to be included in the study were determined by drawing lots considering the clusters, the number of the students to be selected was determined through the stratified cluster sampling method according to their grade levels. Due to absenteeism or missing data in the survey forms, the study was performed with 646 students.

## Data Collection

Data collection tools used in the study was the Personal Information Form, Internet Addiction Scale (IAS), Matson Evaluation and Social Skills with Youngsters (MESSY) and Children's Loneliness Scale (CLS). After the researcher talked to the school authorities prior to the study, the Informed Consent Form was submitted to the parents of the participating students to obtain their permission. The researcher went to the schools included in the study after an appointment was scheduled with the school administration, and the students whose parental consent was received were included in the study. They were asked to fill in the forms used in the study by themselves during two class hours.

**The Personal Information Form.** This form was prepared by the researchers based on the literature and contained a total of 12 questions on the student's socio-demographic and internet usage characteristics such as gender, age, grade level, monthly household income level, mother' education level, father' education level, parental control on the internet use, perceived academic achievement level, having a computer at home, having his/her own mobile phone, joining social networking sites, daily internet usage time (Demirer & Bozoglan, 2016; Hawi et al., 2018; Jamir, Duggal, Nehra, Singh & Grover, 2019; Kilic et al., 2016; Kuss et al., 2014; Lee et al., 2014; Mellouli et al., 2018; Shek, Zhu & Dou, 2019; Vadher et al., 2019). In the questionnaire, daily internet usage time was asked as closed-ended "less than 1 hour, 1-2 hours, 3-5 hours, 5 hours and over", and different variables were created in the analyses.

**Internet Addiction Scale (IAS).** The IAS was developed by Young (1998) to determine the level of IA. It was adapted to Turkish by Bayraktar (2001). The scale has 20 items rated on a Likert-type scale. As the score obtained from the scale increases, so does the level of IA. According to the cut-off point, the IAS scores are

classified as no addiction (0-50), moderate addiction (50-79) and severe addiction (80-100) (Keser, Esgü, Kocadağ & Bulu, 2013). In this study, IAS level has been used as a dependent variable.

**Matson Evaluation and Social Skills with Youngsters (MESSY).** MESSY was developed by Matson et al. (1983) to determine the level of social skills. It was adapted to Turkish by Bacanlı and Erdogan (2003). The scale has two subscales and 47 items rated on a 5-point Likert scale. The higher the scores obtained from the positive social skills or negative social skills subscales is, the higher the level of social skills in the relevant dimension.

**Children's Loneliness Scale (CLS).** CLS was developed by Asher and Wheeler (1983) to determine loneliness levels, and it was adapted to Turkish by Kaya (2005). The scale has 23 items rated on a 5-point Likert scale. As the score obtained from the CLS increases, so does the level of sense of loneliness. In this study, variables included in the personal information form, MESSY level, and CLS level were used as independent variables.

### Statistical analysis

In the study, descriptive statistics were used such as number (n), percentage (%), mean and standard deviation (SD). The conformity of the distribution to normality was tested with the Shapiro Wilk Test. Student's t Test and one-way ANOVA which is parametric tests were used to compare the rates in the independent groups. The relationship between continuous variables was tested with Pearson Correlation Analysis. Further analysis of variables was identified by using Multivariate Linear Regression Analysis (Enter strategy). Dummy variables were created for the variables with three or more categories included in the model. Of these variables, being in the age ( $\leq 12$  years), grade level ( $< 7$  years), monthly household income level ( $\leq 3000$  ₺), mother' education levels ( $\leq 5$  years), father' having education levels ( $\leq 5$  years), perceived academic achievement level (poor), and daily internet usage time ( $< 3$  hours) were used as the reference group (0) and compared with other categories (1). In table 4, Multivariate Linear Regression Analysis (Enter strategy) was used to analyze the association between IAS score and MESSY and CLS. In the univariate analysis, variables with a p-value  $< 0.20$  were included in the model. The model's covariates were identified as age ( $\leq 12$  years: 0,  $> 12$  years: 1), gender, (female: 0, male: 1), mother' education levels ( $\leq 5$  years: 0,  $> 5$  years: 1), having his/her cell phone (no: 0, yes: 1) and daily internet usage time ( $< 3$  hours 0,  $\geq 3$  hours: 1). The explanatory power of the model was evaluated according to Adjusted R-square (Adj. R<sup>2</sup>). For data analysis, the Statistical Package for the Social Sciences 22.0 software (SPSS, Inc., Chicago, IL, USA) was used.

### Ethical consideration

The study was conducted according to ethical principles and was approved by The Ethics Committee of the Kırklareli University Institute of Health Sciences Ethics Committee in 2017 (Reference Number: February 10, 2017/PR30R00). The permission to use the data collection tools in the study was obtained from the authors of the scales, and the official permission to conduct the study was obtained from the Kırklareli Provincial

Directorate of National Education. In addition, informed consent form was sent to the parents of the students and written permissions were obtained before the research. Students whose parental consent was obtained were included in the study. These students were informed about the research and verbal consent was obtained.

## RESULTS

The mean age of the participants was  $12.84 \pm 0.92$  years (Median: 13, Min: 11, Max: 15). Of them, 54.2% were female, 37.5% were seventh graders, 63.6% had a monthly household income of 1251-3000 ₺ (equal to \$200-500 at the current exchange rates), 69.8% had mothers who had five years of education, 83.4% had fathers who had five years of education, 87.2% had a home computer at home, 83.4% had their own cell phone, 55.0% used the internet under parental control, 88.9% were the members of social networking sites, and 18.2% used the internet for three or more hours daily. The level of IA was moderate (50-79) in 13.5% of them and severe ( $\geq 80$ ) in 1.5% of them (Table 1).

**Table 1** IAS score averages according to the descriptive characteristics of the participants (n = 646).

| <b>Variables</b>                               | <b>All groups n (%)</b> | <b>Mean ± SD</b> | <b>Test Value(t or F)</b> | <b>p-value</b> |
|--|-------------------------|------------------|---------------------------|----------------|
| <b>Gender</b>                                  |                         |                  |                           |                |
| Female   | 350 (54.2)              | 26.73 ± 17.76    | -5.117                    | < 0.001***     |
| Male   | 296 (45.8)              | 34.03 ± 18.44    |                           |                |
| <b>Age (years)</b>                             |                         |                  |                           |                |
| ≤ 12   | 236 (36.5)              | 26.56 ± 17.24    | -3.716                    | < 0.001***     |
| > 12   | 410 (63.5)              | 32.10 ± 18.80    |                           |                |
| <b>Grade level (years)</b>                     |                         |                  |                           |                |
| 6  | 178 (27.6)              | 26.56 ± 17.90    | 6.032                     | 0.003**        |
| 7  | 242 (37.5)              | 30.01 ± 17.37    |                           |                |
| 8  | 226 (35.0)              | 32.92 ± 19.50    |                           |                |
| <b>Monthly household income level (£ / \$)</b> |                         |                  |                           |                |
| ≤ 1250 / ≤ 200                                 | 82 (14.6)               | 25.23 ± 14.58    | 4.775                     | 0.009**        |
| 1251-3000 / 200-500                            | 358 (63.6)              | 30.99 ± 18.59    |                           |                |
| > 3000 / > 500                                 | 123 (21.8)              | 32.98 ± 18.59    |                           |                |
| <b>Mother' education level (years)</b>         |                         |                  |                           |                |
| ≤ 5  | 195 (30.2)              | 27.62 ± 17.29    | -2.233                    | 0.026*         |
| > 5  | 451 (69.8)              | 31.14 ± 18.81    |                           |                |
| <b>Father' education level (years)</b>         |                         |                  |                           |                |
| ≤ 5  | 107 (16.6)              | 26.62 ± 17.72    | -2.131                    | 0.033*         |
| > 5  | 539 (83.4)              | 30.76 ± 18.50    |                           |                |
| <b>Parental control on the internet use</b>    |                         |                  |                           |                |
| Yes  | 355 (55.0)              | 27.54 ± 17.42    | -3.908                    | < 0.001***     |
| No   | 291 (45.0)              | 33.17 ± 19.16    |                           |                |
| <b>Perceived academic achievement level</b>    |                         |                  |                           |                |
| Poor   | 24 (3.7)                | 34.75 ± 19.54    | 19.900                    | < 0.001***     |
| Moderate                                       | 169 (26.2)              | 37.15 ± 19.39    |                           |                |
| Good   | 453 (70.1)              | 27.19 ± 17.23    |                           |                |
| <b>Having a computer at home</b>               |                         |                  |                           |                |
| No   | 83 (12.8)               | 27.67 ± 17.54    | -1.326                    | 0.188          |
| Yes  | 563 (87.2)              | 30.43 ± 18.54    |                           |                |
| <b>Having his/her own mobile phone</b>         |                         |                  |                           |                |
| No   | 107 (16.6)              | 23.06 ± 16.39    | -4.743                    | < 0.001***     |
| Yes  | 539 (83.4)              | 31.47 ± 18.50    |                           |                |
| <b>Joining social networking sites</b>         |                         |                  |                           |                |
| No   | 72 (11.1)               | 19.81 ± 15.71    | -5.766                    | < 0.001***     |
| Yes  | 574 (88.9)              | 31.36 ± 18.35    |                           |                |
| <b>Daily internet usage time (hours)</b>       |                         |                  |                           |                |
| < 1  | 222 (34.4)              | 21.20 ± 15.73    | 92.310                    | < 0.001***     |
| 1-2  | 273 (42.3)              | 28.63 ± 14.88    |                           |                |
| 3-5  | 92 (14.2)               | 38.96 ± 15.08    |                           |                |
| > 5  | 59 (9.1)                | 56.34 ± 17.33    |                           |                |

\*p< 0.05, \*\*p< 0.01,\*\*\*p< 0.001.

Table 2 presents the mean scores of the scales used in the study and their correlation analysis. The mean scores the participating students obtained were as follows:  $30.08 \pm 18.43$  (Min: 0, Max: 93) for the IAS,  $41.00 \pm 13.96$  for the Negative MESSY,  $104.94 \pm 15.25$  for the Positive MESSY and  $26.11 \pm 10.58$  for the CLS. While there was a statistically significant positive correlation between the IAS scores and the scores for the Negative MESSY ( $r: 0.390, p = 0.000, p < 0.001$ ) and CLS ( $r: 0.196, p = 0.000, p < 0.001$ ), there was a statistically significant negative correlation between the IAS scores and the scores for the Positive MESSY ( $r: -0.231, p = 0.000, p < 0.001$ ) (Table 2).

**Table 2**

*The mean scores the participants obtained from the data collection tools and the relationship between the IAS scores and the scores for the MESSY and CLS*

|                | n   | Mean $\pm$ SD      | Min - Max | r      | p-value    |
|----------------|-----|--------------------|-----------|--------|------------|
| IAS            | 646 | $30.08 \pm 18.43$  | 0 - 93    |        |            |
| Negative MESSY | 646 | $41.00 \pm 13.96$  | 21 - 103  | 0.390  | < 0.001*** |
| Positive MESSY | 646 | $104.94 \pm 15.25$ | 41 - 130  | -0.231 | < 0.001*** |
| CLS            | 646 | $26.11 \pm 10.58$  | 14 - 67   | 0.196  | < 0.001*** |

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$ . r: Pearson Correlation coefficient

Table 3 shows the multivariate linear regression analysis of the participants' IA levels according to their descriptive characteristics using the enter method. The explanatory power (Adj.  $R^2$ ) of the models was 14.7% for Model 1 and 33.5% for Model 2. According to Model 1, IAS scores were statistically significantly higher in male gender ( $\beta: 5.840, 95\% \text{ CI: } 3.009 \text{ to } 8.671$ ), those aged >12 years ( $\beta: 4.168, 95\% \text{ CI: } 1.245 \text{ to } 7.091$ ), those whose monthly household income was >3000₺ (equal to \$500) ( $\beta: 3.092, 95\% \text{ CI: } 0.661 \text{ to } 5.522$ ), those no using the internet under parental control ( $\beta: 5.778, 95\% \text{ CI: } 2.964 \text{ to } 8.591$ ), those whose perceived academic achievement was moderate and good ( $\beta: -6.448, 95\% \text{ CI: } -9.077 \text{ to } -3.819$ ), those who were the members of social networking sites ( $\beta: 7.903, 95\% \text{ CI: } 3.265 \text{ to } 12.540$ ). According to Model 2, IAS scores were statistically significantly higher in male gender ( $\beta: 4.327, 95\% \text{ CI: } 1.821 \text{ to } 6.834$ ), those with moderate and good academic achievement ( $\beta: -5.024, 95\% \text{ CI: } -7.355 \text{ to } -2.694$ ), those who had their own cell phones ( $\beta: 5.108, 95\% \text{ CI: } 1.658 \text{ to } 8.558$ ) and those whose daily internet use was  $\geq 3$  hours ( $\beta: 9.175, 95\% \text{ CI: } 7.765 \text{ to } 10.585$ ) (Table 3).



Table 3

Multivariate linear regression analysis of the IA levels of the participants in terms of their descriptive characteristics (n = 646).

| Predictors  | Univariate<br>$\beta$ (95% CI) | Model 1<br>$\beta$ (95% CI) | Model 2<br>$\beta$ (95% CI) |
|---|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Gender ( <i>male</i> )  | 7.305 (4.502;10.109)***        | 5.840 (3.009; 8.671)***     | 4.327 (1.821;6.834)**       |
| Age (>12)   | 5.541 (2.613;8.469)***         | 4.168 (1.245; 7.091)**      | —                           |
| Grade level ( $\geq 7$ years)                                     | 3.170 (1.377;4.963)**          | —                           | 0.801 (-0.798;2.399)        |
| Monthly household income level (>3000 ₺)                          | 3.633 (1.135;6.130)**          | 3.092 (0.661; 5.522)*       | 1.491 (-0.646;3.628)        |
| Mother' education level (>5 year)                                 | 3.517 (0.425;6.609)*           | 3.067 (-0.053; 6.187)       | —                           |
| Father' education level (>5 year)                                 | 4.146 (0.326;7.965)*           | —                           | 1.298 (-2.160;4.755)        |
| Parental control in internet use ( <i>no</i> )                    | 5.634 (2.803;8.464)***         | 5.778 (2.964; 8.591)***     | 1.703 (-0.853;4.260)        |
| Perceived academic achievement level ( <i>Moderate&amp;Good</i> ) | -7.395 (-9.944; -4.845)***     | -6.448 (-9.077;-3.819)***   | -5.024 (-7.355; -2.694)***  |
| Having a computer at home ( <i>yes</i> )                          | 2.755 (-1.498;7.008)           | 1.349 (-2.991; 5.688)       | —                           |
| Having his/her own mobile phone ( <i>yes</i> )                    | 8.413 (4.636;12.191)***        | —                           | 5.108 (1.658;8.558)**       |
| Joining social networking sites ( <i>yes</i> )                    | 11.559 (7.120; 15.997)***      | 7.903 (3.265; 12.540)**     | —                           |
| Daily internet usage time ( $\geq 3$ hour)                        | 10.708 (9.404;12.011)***       | —                           | 9.175 (7.765;10.585)***     |
| Adj.R <sup>2</sup>  |                                | 0.147                       | 0.335                       |
| F   |                                | 13.079***                   | 36.397***                   |

\*p< 0.05, \*\*p< 0.01, \*\*\*p< 0.001. Notes: CI, Confidence Interval, Adj.R<sup>2</sup>: Adjusted R square.

In Table 4, the association between the participants' IA levels and their social skill and loneliness levels was presented through the Multivariate Linear Regression analysis. In the models created using the Enter method, after adjustments for age, gender, mother's education levels, having his/her own mobile phone, daily internet usage time, the model explained 40.8% of the variance (Adj. R<sup>2</sup>). While there was a statistically significant association between the participants' IA levels and their Negative MESSY ( $\beta$ : 0.345, 95% CI: 0.252 to 0.439,  $p < 0.001$ ) and CLS ( $\beta$ : 0.169, 95% CI: 0.050 to 0.288,  $p < 0.01$ ), there was no statistically significant association between their IA levels and positive social skill levels ( $p > 0.05$ ).

**Table 4**

*Multivariate linear regression analysis of the association between the participants' IAS and MESSY and CLS.*

| <i>Predictors</i>        | <b>Unadjusted<br/><math>\beta</math> (95% CI)</b> | <b>†Adjusted<br/><math>\beta</math> (95% CI)</b> |
|--------------------------|---|--|
| Negative MESSY           | 0.472 (0.362; 0.582)***                           | 0.345 (0.252; 0.439)***                          |
| Positive MESSY           | -0.029 (-0.136; 0.077)                            | -0.006 (-0.097; 0.084)                           |
| CLS                      | 0.101 (-0.041; 0.242)                             | 0.169 (0.050; 0.288)**                           |
| <i>Adj.R<sup>2</sup></i> |   | 0.408  |
| <i>F</i>                 |   | 56.588***  |

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$ . Notes: CI, Confidence Interval, Adj.R<sup>2</sup>: Adjusted R square.

†Adjusted for age, gender, mother' education level, having his/her own mobile phone, daily internet usage time.

## DISCUSSION

In the present study conducted to investigate the association between junior high school students' IA and their loneliness and social skill levels, IA prevalence of the participants was determined to be lower than that of adolescents living in Nepal (35.4%) and China (27.46%) (Bhandari et al., 2017; Xin, Xing, Pengfei, Houru, Mengcheng & Hong, 2018), and similar to that of the adolescents living in different cities in Turkey (between 14.4% and 18.2%) (Aktepe et al., 2013; Kilic et al., 2016). In studies conducted in Germany, Spain, Korea, India, Lebanon, the prevalence of IA ranged between 2.38% and 36.89%, and the differences stemmed from the differences between the scales used (Gómez et al., 2017; Hawi et al., 2018; Jeon et al., 2018; Klar et al., 2019; Lee et al., 2014; Vadher et al., 2019). The results of the present study were consistent with those of the studies conducted in Turkey (Aktepe et al., 2013; Kilic et al., 2016;).

In the present study, consistent with the literature, the IA scores of the male students were higher than were those of the female students (Jamir et al., 2019; Kuss et al., 2014; Lau, Gross, Wu, Cheng & Lau, 2017; Lee et al., 2014; Xin et al., 2018; Vadher et al., 2019). This result was related to the fact that boys are fonder of technology which makes them more vulnerable. However, in some studies, IA was higher in female students, which was explained by the positive association between the addiction level and online communication (Ang, 2017; Tateno et al., 2019). It has been reported that adolescents who start to use the Internet at an early age are at an increased risk for IA and that their IA will be higher at later ages (Beard, Haas, Wickham & Stavropoulos, 2019; Bhandari et al., 2017; Lee et al., 2014; Xin et al., 2018). This situation, which also explains the rationale behind the association between grade level and IA, was compatible with the results of other studies conducted on the issue (Kilic et al., 2016; Koo & Kwon, 2014; Li, Zhang, Lu, Zhang & Wang, 2014;

Mellouli et al., 2018; Xin et al., 2018). Consistent with the literature, a negative association was determined between IA and academic achievement, which was explained by the fact that successful students used the parentally controlled or curriculum-related internet (Bhandari et al., 2017; Demirer & Bozoglan, 2016; Hawi et al., 2018; Jamir et al., 2019; Kilic et al., 2016; Xin et al., 2018).

As the number of smartphone users increased, the problems associated with the use of smartphones have become more serious (Tateno et al., 2019). In studies in which a positive association was determined between IA and smartphone addiction, the risk of IA was higher among those who had their own cell phones or smartphones (Ayar et al., 2017; Jamir et al., 2019; Tateno et al., 2019). The results of the present study were compatible with the results of the aforementioned studies. In the present study, it was observed that the mean IA scores of the students who used the internet more than three hours a day were significantly higher. This result, which is consistent with the results of studies indicating a positive association between IA and internet usage time, supports the literature (Demirer & Bozoglan, 2016; Hawi et al., 2018; Li et al., 2014; Vadher et al., 2019). The relationship observed between having a mobile phone on its own, and duration to be on the internet and membership in social networks and internet addiction requires careful interpretation in terms of cause and effect association. Because those who have their own mobile phone can access social networks more frequently via internet and this can affect the time of being on the internet.

It has been reported that parental control and parent-child associated the determinants of IA levels among children and that IA levels were lower among adolescents who had better relationships with their parents (Jamir et al., 2019; Khurana, Bleakley, Jordan & Romer, 2015; Kilic et al., 2016; Koo & Kwon, 2014; Shek et al., 2019; Xin et al., 2018;). The result of the present study indicating that the level of IA was higher among the participating students who used the internet without parental control was consistent with the literature. In several studies, children with low educated mothers and fathers have been reported to have higher levels of IA (Lau et al., 2017; Mellouli et al., 2018). On the other hand, in a study, the IA scores were determined to increase as the father's education level increased (Kilic et al., 2016). In the present study, although no association was determined between parental education level and IA, the participants whose parents' education levels were high obtained higher mean IA scores. This is probably due to the fact that families with higher education had higher income levels and thus their children were more likely to have smart phones or to use the internet. In the present study, consistent with the literature, the IA level was higher among the participants who had families with high monthly income levels (Demirer & Bozoglan, 2016; Kilic et al., 2016; Kuss et al., 2014).

In the present study, independently of the other factors, the increased level of IA increased the negative social skill levels but did not affect the positive social skill levels. In several studies conducted on the issue, it was reported that adolescents who had a problematic internet use or who used internet excessively and thus had high levels of IA had more negative social skills and that there was a positive association between the variables (Chou et al., 2017; Jeon et al., 2018; Zegarra Zamalloa & Cuba Fuentes, 2017). This finding was explained by the fact that adolescents with problematic internet use or with risky online communication had a

common gap in their personal and social skills (Gómez et al., 2017). Adolescents who were shy and had low social relations and low life satisfactions try to cover up their deficiency by using the internet or a mobile phone (Costa, Patrão & Machado, 2018; Kilic et al., 2016; Kuss et al., 2014; Yayan et al., 2019). In the literature, it was reported that loneliness mediated the association between shyness and problematic internet use and that shy young people may become an internet addict to avoid feeling lonely (Ang, Chan & Lee, 2018; Huan, Ang, Chong & Chye, 2014). In the present study, in line with the literature, it was found that as the level of IA increased so did the level of loneliness (Balhara, Mahapatra, Sharma & Bhargava, 2018; Costa et al., 2018; Parashkouh, Mirhadian, EmamiSigaroudi, Leili & Karimi, 2018; Yayan et al., 2019).

### **Limitations**

Due to its cross-sectional design, the lack of sequentiality in causality was the limitation of this study. The other limitation of the study was that the data relied on the self-report of the participants.

### **Conclusions**

Junior high school students' IA levels are affected by their socio-demographic and internet-related characteristics. The risk of IA was high in the male gender, over 12 years of age, those who perceive their academic success poorly, whose monthly household income was over 3000€/ 500\$ and those who do not have parental control in internet use. Opportunities such as students' having their own mobile phones and being members of social networking sites that facilitate access to the internet affect their daily internet usage time and increase the level of IA. The lack of parental control further exacerbates this situation. Adolescents whose IA is high have higher negative social skill levels and loneliness levels.

It is necessary to develop and implement trainings and awareness-raising activities aimed at encouraging the correct and useful use of the Internet, and to develop and implement protective and preventive programs for students at risk of IA. In schools, activities aimed at strengthening students' social skills and peer communication should be increased, and policies to reduce IA should be developed. Parents' and teachers' awareness should be raised, and environment should be created at home or at school to establish positive communication between adolescents and their parents and teachers.

### **Acknowledgments**

This article is based on the master thesis prepared at the Institute of Health Sciences of Kirklareli University in Turkey. This article was presented as an oral presentation at the 6th SAYKAD CONGRESS-International Health-Related Quality of Life Meeting held in Izmir between 21-23 November 2019 and its full text was published in the proceedings book.

**Conflict of Interest.** The authors declare no conflicts of interest exist.

**Financial Disclosure.** The authors declared that this study has received no financial support.

## REFERENCES

- Aktepe, E., Olgac-Dundar, N., Soyoz, O., & Sonmez, Y. (2013). Possible internet addiction in high school students in the city center of Isparta and associated factors: a cross-sectional study. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 55(4), 417-25.
- Ang, C.S. (2017). Internet habit strength and online communication: Exploring gender differences. *Computers in Human Behavior*, 66, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.028>.
- Ang, C.S., Chan, N.N., & Lee, C.S. (2018). Shyness, loneliness avoidance, and internet addiction: what are the relationships? *The Journal of Psychology*. 152(1), 25-35. doi: 10.1080/00223980.2017.1399854.
- Ayar, D., Bektas, M., Bektas, I., Akdeniz-Kudubes, A., Selekgolu-Ok, Y., Sal-Altan, S., & Çelik, I. (2017). The effect of adolescents' internet addiction on smartphone addiction. *Journal of Addictions Nursing*, 28(4), 210-214. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000196>.
- Bacanli, H., & Erdogan, F. (2003). Adaptation of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) to Turkish. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 368-379.
- Balhara, Y.P.S., Mahapatra, A., Sharma, P., & Bhargava, R. (2018). Problematic internet use among students in South-East Asia: Current state of evidence. *Indian J Public Health* 62(3), 197-210. doi: 10.4103/ijph.IJPH\_288\_17.
- Bayraktar, F. (2001). *Role in the development of adolescent use of the internet*. Ege University, Institute of Social Science, Department Of Psychology, Master Thesis, Izmir.
- Beard, C., Haas, A., Wickham, R.E., & Stavropoulos, V. (2019). Age of initiation and internet gaming disorder: the role of self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(6), 397-401. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0011>.
- Bhandari, P.M., Neupane, D., Rija, S., Thapa, K., Mishra, S.R., & Poudyal, A.K. (2017). Sleep quality, internet addiction and depressive symptoms among undergraduate students in Nepal. *BMC Psychiatry*, 17(1), 106. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1275-5>.
- Chou, W.J., Huang, M.F., Chang, Y.P., Chen, Y.M., Hu, H.F., & Yen, C.F. (2017). Social skills deficits and their association with internet addiction and activities in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(1), 42-50. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.005>.
- Costa, R.M., Patrão, I., & Machado, M. (2018). Problematic internet use and feelings of loneliness. *International Journal of Psychiatry Clinical Practice*, 23(2), 160-162. <http://dx.doi.org/10.1080/13651501.2018.1539180>.
- Demirer, V., & Bozoglan, B. (2016). Purposes of internet use and problematic internet use among Turkish high school students. *Asia-Pacific Psychiatry*, 8(4), 269-277. <https://doi.org/10.1111/appy.12219>.

- Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Golpe, S., & Varela, J. (2017). Screening of problematic internet use among spanish adolescents: prevalence and related variables. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(4), 259-267. <http://doi.org/10.1089/cyber.2016.0262>.
- Hawi, N.S, Samaha, M., & Griffiths, M.D. (2018). Internet gaming disorder in Lebanon: Relationships with age, sleep habits, and academic achievement. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 70-78. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.1>.
- Huan, V.S., Ang, R.P., Chong, W.H., & Chye, S. (2014). The impact of shyness on problematic internet use: The role of loneliness. *The Journal of Psychology*, 148(6), 699-715. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.825229>.
- Jamir, L., Duggal, M., Nehra, R., Singh, P., & Grover, S. (2019). Epidemiology of technology addiction among school students in rural India. *Asian Journal of Psychiatry*, 40, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2019.01.009>.
- Jeon, H.J, Kim, S., Chon, W.H., & Ha, J.H. (2018). Is internet overuse associated with impaired empathic ability in Korean college students? *Medicine (Baltimore)*. 97(39), e12493. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000012493>.
- Kaya, A. (2005). The validity and reliability study of the Turkish version of the children's loneliness scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 220-237.
- Keser, H., Esgi, N., Kocadag, T., & Bulu, S. (2013). Validity and reliability study of the internet addiction test. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 207-222. doi:10.13054/mije.13.51.3.4.
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A.B., & Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1039-47. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4>.
- Kilic, M., Avci, D., & Uzuncakmak, T. (2016). Internet addiction in high school students in Turkey and multivariate analyses of the underlying factors. *Journal of Addictions Nursing*, 27(1), 39-46 <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000110>.
- Klar, J., Parzer, P., Koenig, J., Fischer-Waldschmidt, G., Brunner, R., Resch, F., & Kaess, M. (2019). Relationship between (pathological) internet use and sleep problems in a longitudinal study. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*. 68(2),146-159. <https://doi.org/10.13109/prkk.2019.68.2.146>.
- Koo, H.J., & Kwon, J.H. (2014). Risk and protective factors of internet addiction: a meta-analysis of empirical studies in Korea. *Yonsei Medical Journal*, 55(6), 1691-711. <https://doi.org/10.3349/ymj.2014.55.6.1691>.

- Kuss, D.J., Griffiths, M.D., Karila, L., & Billieux, J. (2014). Internet addiction: a systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4026-52. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990617>.
- Lau, J.T.F., Gross, D.L., Wu, A.M.S., Cheng, K.M., & Lau, M.M.C. (2017). Incidence and predictive factors of internet addiction among Chinese secondary school students in Hong Kong: a longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(6), 657-667. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1356-2>.
- Lee, Y.J., Shin, M.K., Cho, M.S., & Shin, M.Y. (2014). Psychosocial risk factors associated with internet addiction in Korea. *psychiatry investigation*, 11, 380–386. <https://doi.org/10.4306/pi.2014.11.4.380>.
- Li, Y., Zhang, X., Lu, F., Zhang, Q., & Wang, Y. (2014). Internet addiction among elementary and middle school students in China: a nationally representative sample study. 17(2), 111-6. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0482>.
- Mellouli, M., Zammit, N., Limam, M., Elghardallou, M., Mtiraoui, A., Ajmi, T., & Zedini, C. (2018). Prevalence and predictors of internet addiction among college students in Sousse, Tunisia. *Journal of Research in Health Sciences*, 18(1), e00403.
- Parashkouh, N.N., Mirhadian, L., EmamiSigaroudi, A., Leili, E.K., & Karimi, H. (2018). Addiction to the internet and mobile phones and its relationship with loneliness in Iranian adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, pii: /j/ijamh.ahead-of-print/ijamh-2018-0035/ijamh-2018-0035.xml. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2018-0035>
- Potembska, E., Pawłowska, B., & Szymańska, J. (2019). Psychopathological symptoms in individuals at risk of internet addiction in the context of selected demographic factors. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 26(1), 33-38. <https://doi.org/10.26444/aaem/81665>.
- Shek, D.T.L., Zhu, X., & Dou, D. (2019). Influence of family processes on internet addiction among late adolescents in Hong Kong. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 113. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00113>.
- Tateno, M., Kim, D.J., Teo, A.R., Skokauskas, N., Guerrero, A.P.S., & Kato, T.A. (2019). Smartphone addiction in Japanese college students: usefulness of the Japanese version of the smartphone addiction scale as a screening tool for a new form of internet addiction. *Psychiatry Investigation*, 16(2), 115-120. <https://doi.org/10.30773/pi.2018.12.252>.
- Vadher, S.B., Panchal, B.N., Vala, A.U., Ratnani, IJ., Vasava, K.J., Desai, R.S., & Shah, A.H. (2019). Predictors of problematic internet use in school going adolescents of bhavnagar. *International Journal of Social Psychiatry*, 65(2), 151-157. <https://doi.org/10.1177/0020764019827985>.
- World Health Organization (WHO). (2014). *Public health implications of excessive use of the internet, computers, smartphones and similar electronic devices meeting report*. Erişim:15.09.2020, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/184264>.

- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W., & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14-18. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003>.
- Yayan, E.H., Suna Dag, Y., & Duken, M.E. (2019). The Effects of technology use on working young loneliness and social relationships. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2), 194-200. <https://doi.org/10.1111/ppc.12318>.
- Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 1(3), 237-244. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>.
- Young, K.S., & Rodgers, R.C. (1998). The relationship between depression and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 3-8. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.25>.
- Zegarra Zamalloa, C.O., & Cuba Fuentes, M.S. (2017). Frequency of internet addiction and development of social skills in adolescents in an urban area of Lima. *Medwave*, 17(1), e6857. <https://doi.org/10.5867/medwave.2017.01.6857>.



**GENİŞLETİLMİŞ ÖZET****Giriş.**

Literatürde internet bağımlılığı ve sosyal beceri üzerine birçok çalışma bulunmaktadır fakat internet bağımlılığı, yalnız ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu bulunmuştur. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeyleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem.**

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile modellenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Young (1998) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Bayraktar (2001) tarafından İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ), Matson & diğ. (1983) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Bacanlı & Erdoğan (2003) tarafından yapılan Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ) ve Asher & Wheeler (1985) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Kaya (2005) tarafından yapılan Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ) kullanılmıştır. Araştırma verileri Kırklareli il Merkez ve ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 66 ortaokulda öğrenim gören toplam 693 ortaokul öğrencisinden (%54,2'si kız ve %45,8'i erkek, %7,6'sı altıncı sınıf, %37,5'i yedinci sınıf ve %35'i sekizinci sınıf) toplanmıştır. Yapılan analizlerde verilerin normalitesinin sağlanıp sağlanmaması amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (-1,96 +1,96). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada Bağımsız t testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca anlamlılık düzeyi  $p<0,05$  olarak kabul edilmiştir.

**Bulgular.**

Araştırmaya dahil edilen erkekler, kızlara göre; 12 yaş üstü olanlar, 12 yaş ve 12 yaşın altı olanlara göre; sekizinci sınıflar, altı ve yedinci sınıflara göre; aylık hane geliri 3000₺'sının üzerinde olanlar, diğer gelir gruplarına göre; ebeveyn kontrolü olmayanlar, ebeveyn kontrolü olanlara göre; internet kullananlar, kullanmayanlara göre; akademik seviyesi orta olanlar, kötü ve iyi olanlara göre; evinde bilgisayar olanlar, olmayanlara göre; mobil telefonu ve sosyal paylaşım sitelerine üyeliği olanlar, mobil telefonu olmayan ve sosyal paylaşım sitelerine üyeliği olmayanlara göre, günlük internet kullanımı beş saat ve üzeri olanlar, diğer kullanım sürelerine göre internet bağımlılık düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Bununla beraber araştırmada ortaokul öğrencilerin %13,5'i orta, %1,5'i ciddi düzeyde internet bağımlısı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada enter metodu kullanılarak araştırma grubunun internet bağımlılık düzeyinin tanımlayıcı özelliklerine göre multivariate linear regression analizi yapılmıştır. Oluşturulan modellerin açıklayıcı gücü (Adjusted R square) Model 1'de %14,7'si, Model 2'de %33,5'i bulunmuştur. Model 1'de erkek cinsiyette, >12 yaş olanlarda, aylık hane geliri >3000 TL olanlarda, ebeveyn kontrolüyle internet kullananlarda, akademik başarısı kötü olanlarda, sosyal paylaşım sitelerine üyeliği olanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek

belirlenmiştir. Model 2'ye göre erkek cinsiyette, akademik başarısı kötü olanlarda, kendine ait cep telefonu olanlarda, günlük  $\geq 3$  saat internet kullananlarda anlamlı düzeyde yüksek belirlenmiştir. Öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi ile olumsuz sosyal beceri ve yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönde, olumlu sosyal beceri düzeyleri ile arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca İnternet bağımlılığı düzeyinin sosyal beceri ve yalnızlık düzeyi ile arasındaki ilişki Multivariate Linear Regression analizi ile incelenmiştir. Enter metodu kullanılarak oluşturulan modellerde yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, kendine ait cep telefonu varlığı, günlük internet kullanım süresine göre yapılan düzeltmelerden sonra (Adjusted R square) modelin %40.8'i açıklanabilmektedir. İnternet bağımlılık düzeyi ile olumsuz sosyal beceri düzeyi ve yalnızlık düzeyi arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. İnternet bağımlılığı düzeyi ile olumlu sosyal beceri düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

### **Tartışma ve Sonuç.**

Araştırmada erkek öğrencilerin internet bağımlılık skorları kız öğrencilere göre literatürle tutarlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Literatürde bazı çalışmalarda ise internet bağımlılığı düzeylerinin kız öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Çalışmada küçük yaşlarda internet kullanmaya başlayan adölesanların internet bağımlılığı riski taşıdığı ve literatürle uyumlu olarak ilerleyen yaşlarda internet bağımlılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmada Sınıf düzeyi ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada gelir seviyesi arttıkça internet bağımlılığı skorlarının arttığı tespit edilmiştir. Çalışmada ebeveyn kontrolü olmayan öğrencilerde internet bağımlılığı skorları daha yüksek bulunmuştur. Literatür ile uyumlu olarak ebeveyn denetimi olmayan öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyi daha yüksek belirlenmiştir. Çalışmada internet bağımlılığı ile akademik başarı arasında negatif yönlü ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç başarılı öğrencilerin daha kontrollü ve dersleri ile ilgili interneti daha fazla kullanması ile açıklanmıştır. Çalışmada cep telefonu olan ve sosyal medya üyeliği olan öğrencilerin internet bağımlılık skorları yüksek bulunmuştur. Çalışmada beş saatten fazla internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılığı ortalamalarının önemli derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde İnternet bağımlılığı ile internet kullanım süresi arasında pozitif ilişki gösteren çalışmalar ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada literatürle uyumlu olarak internet bağımlılığı arttıkça olumsuz sosyal beceri düzeyinin arttığı, olumlu sosyal becerinin etkilenmediği tespit edilmiştir. Çalışmada internet bağımlılığı düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin arttığı bulunmuştur.

Öğrencilerin interneti doğru ve yararlı kullanımına yönelik eğitim ve farkındalık çalışmalarının artırılması, internet bağımlılığı açısından riskli davranışı olan öğrencilere yönelik koruyucu ve önleyici programların geliştirilmesi ve uygulanması gereklidir. Okullarda öğrencilerin sosyal becerileri ve akran iletişimlerini güçlendirmeye yönelik faaliyetler artırılmalı ve okullarda internet bağımlılığını azaltmaya yönelik politikalar geliştirilmelidir. Ebeveyn ve öğretmenlerin farkındalıkları arttırılmalı, evde veya okulda ebeveynler ve öğretmenler ile adölesanlar arasında olumlu iletişimi sağlayacak ortamlar yaratılmalıdır.

# Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin Bazı Ailesel Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

An Examination of Eighth-Grade Students' Optimism Levels in Terms of Some Family Variables

Mehmet Rüştü KALAFATOĞLU<sup>[1]</sup> Seher BALCI ÇELİK<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi:11 Aralık 2020

ÖZET

Kabul Tarihi:14 Ocak 2021

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya sekizinci sınıfa devam eden 504 öğrenci (288 kız, 216 erkek) katılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Tutumları Ölçeği ve İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Kruskal-Wallis Testleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre öğrencilerin iyimserlik puanları ile demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutum puanları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre de öğrencilerin sahip olduğu iyimserlik puanlarının anne-baba eğitim durumları, kardeş sayısı ve algılanan sosyoekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılarak psikolojik danışmanlara, eğitimcilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumları, iyimserlik, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey

Received Date:11 December 2020

ABSTRACT

Accepted Date:14 January 2021

The purpose of this research is to investigate the optimism levels of eighth-grade students with some family variables. The research sample includes a total of 504 students. Personal Data Form, Parental Attitudes Scale, and Optimism Scale were used in the study. The acquired data in the research has been analyzed by using the Wilcoxon Signed Rank Test and Kruskal-Wallis Test. According to the results obtained from the research, it is determined that the difference between democratic, protective/demanding, and authoritative parental attitude scores of students is significant based on students' level of optimism. It was revealed that there was no significantly difference between the educational levels of parents, the number of siblings, and the perceived socioeconomic status and the optimism levels of the students. The findings were discussed in the literature, and recommendations were made to researchers.

**Keywords:** educational levels of parents, number of simblings, optimism, parental attitudes, perceived socioeconomic status

**Anf Cite** Kalafatoğlu, M. R. ve Balcı Çelik, S. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 80-96. DOI: 10.47793/hp.839367

\* Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>[1]</sup> Doktora Öğrencisi | Ondokuz Mayıs Üniversitesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Samsun | Türkiye | ORCID: 0000-0002-1664-9694 | mrkalafatoglu@gmail.com

<sup>[2]</sup> Prof. Dr. | Ondokuz Mayıs Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Samsun | Türkiye | ORCID: 0000-0001-9506-6528

## GİRİŞ

**A**ile bireyin seçme özgürlüğüne sahip olmadığı, içerisinde yer alan tüm öğelerin etkileşim halinde olduğu ve öğelerinde oluşan her hangi bir sorunun bütünü etkilediği sosyal bir sistemdir (Onur, 2006; Yavuzer, 2001). Anne-babaların bu sistemi sağlıklı olarak işletebilmeleri üzerinde çocuk yetiştirme konusunda sahip oldukları tutumlar oldukça önemlidir. Çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki anlamda sağlıklı gelişim gösterebilmeleri için anne-babaların çocuklarının tüm gelişim alanlarını desteklemeleri beklenmektedir. Eğer bu konuda çocuklara yeterli destek sağlanmaz ise çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar gözlenebilir (Sipahioğlu, 2002; Tuzcuoğlu, 2004). Anne-babaların çocuklarına yönelik desteklerinde anne-babaların yetiştirilme tarzları, eşler arasındaki iletişimin kalitesi, ailenin sosyal ve ekonomik yapısı, çocuğun cinsiyeti ve yaşı gibi çeşitli ailesel faktörler etkili olmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2011; Gümüş, Kurt, Güney ve Feyetörbay, 2011).

Ailenin genel yapısını etkileyen ve anne-babaların çocuklarına yöneltmiş olduğu tüm davranış ve beklentileri şekillendiren temel örüntü anne-baba tutumu olarak kabul edilmektedir (Flanagan, Erath ve Bierman, 2008). Anne-baba tutumlarına ilişkin alanyazın incelendiğinde bu tutumların ilk olarak demokratik, otoriter ve izin verici şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Baumrind, 1991). İlerleyen zamanlarda ise bu sınıflandırma demokratik, otoriter, izin verici ve ihmalkâr anne-baba tutumu olarak revize edilmiştir (Maccoby ve Martin, 1983). Anne-baba tutumlarının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmekle birlikte, bu çalışmada Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından ortaya konulan demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutumları sınıflandırılması tercih edilmiştir.

Demokratik anne-baba tutumunun genel özellikleri incelendiğinde aile içinde koşulsuz sevgi ve saygının bulunduğu, çocuklara karşı daha duyarlı ve destekleyici pozitif bir aile yapısının olduğu görülmektedir (Di Maggio ve Zappula, 2014; Kulaksızoğlu, 2011; Kuzgun, 1991; Masud, Ahmad, Cho ve Fakhr, 2019). Koruyucu/istekçi anne-baba tutumu incelendiğinde ise anne babaların çocuğun her ihtiyacını karşılayan, çocuk yardıma gerek duymasa bile gidermek için çaba gösteren ancak çocuğun kendini tanıma fırsatı bulamadığı, bir başkasına bağımlı olarak yaşamayı öğrendiği psikososyal açıdan olumsuz özelliklerin gelişmesine neden olan bir tutum olduğu görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2011; Demiriz ve Öğretir, 2007; Yavuzer, 1995). Kuralların anne-babalar tarafından konmuş olduğu otoriter anne-baba tutumuna bakıldığında ise kural koyucu anne-babalar tarafından daha sert davranış örüntüleri sergilendiği, sözel ve fiziksel şiddetin de yer aldığı, suçlayıcı, cezalandırıcı, eleştirici bir aile yapısı gözlenmektedir (Demiriz ve Öğretir, 2007; Geçtan, 2013; Masud vd., 2019; Pinquart ve Gerke, 2019; Yavuzer, 2013).

İyimserlik bireylerin daha olumlu bir bakış açısına sahip olmalarında, yaşamdan daha fazla doyum elde ederek daha mutlu bir yaşam sürdürmelerinde etkili olan bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir (Hırlak, Taşlıyan ve Sezer, 2017). Son yıllarda araştırmacılar tarafından sıklıkla üzerinde durulan alanlardan biri olan pozitif psikoloji kapsamında ele alınan iyimserlik, pozitif psikolojinin önem verdiği kavramlar arasında yer

almaktadır. İyimserliğin genel tanımına bakıldığında bireylerin hayatta karşılaştıkları tüm engellemeler ve güçlüklerle rağmen hayatın iyi süreceğine ilişkin olumlu bir beklenti eğilimi içinde olduklarına yönelik bir tanım karşımıza çıkmaktadır (Scheir ve Carver, 1992). Bu tanıma ek olarak iyimserliğin gerçeklik bağlamında ele alınması gerektiği de sıklıkla vurgulanmaktadır (Peterson, 2006).

Yaşamı olumlu bir bakış açısıyla değerlendiren iyimser bireylerin, yaşamı olumsuz bir bakış açısıyla değerlendiren bireylere göre yaşamdaki sorunların üstesinden daha kolay gelebildikleri, karşılaştıkları sorunları geçici, kontrol edilebilir, dışsal faktörlere dayalı olduğuna inandıkları, bunun yanı sıra daha sağlıklı ve uzun ömürlü bir yaşam sürdürdükleri bilinmektedir (Balcı ve Yılmaz, 2002; Çoban ve Demirtaş, 2011; Lyubomirsky, 2001). Ergenlik döneminde yer alan bireylerin bu dönemin getirmiş olduğu zorlu koşullardan dolayı iyimserlik düzeylerinin etkilenme ihtimali oldukça olasıdır. Bunun haricinde bireylerin bütün gelişim aşamalarında önemli olan anne-baba tutumları ergenlik döneminde bireyler açısından da oldukça kritiktir. Bir kimlik arayışı içerisinde olan ve özerklik elde etmeye çalışan ergenlik dönemi içerisinde bulunan çocukların bu gelişimsel mücadelesinde anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarının etkisinin göz ardı edilemeyeceği ortadadır. Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenlere göre (algılanan anne-baba tutumu, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve algılanan sosyoekonomik düzey) anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan demokratik anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan koruyucu/istekçi anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan otoriter anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kardeş sayısına göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Algılanan sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri arasında bulunan ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin bu değişkenlere müdahale edilmeksizin incelendiği araştırma türü olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

### Araştırma Grubu

Araştırma öncesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından gerekli izinler alınmıştır (Tarih: 22.05.2015, Sayı No: 9370). Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilde eğitim alan, gönüllü sekizinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Dört farklı ortaokulda yer alan toplam 504 öğrenciden oluşan araştırma grubunun %57.1'i kız (n=288) ve %42.9'u erkektir (n=216).

Araştırma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, evrende problemle ilişkili kendi içinde benzeşme özelliği gösteren farklı durumların belirlenmesi ve araştırmanın belirlenen bu durumlar üzerinde yapılması olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırma grubuna ilişkin tanıtıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırma grubuna ilişkin tanıtıcı bilgiler*

| Cinsiyet | n   | %    |
|----------|-----|------|
| Kız      | 288 | 57.1 |
| Erkek    | 216 | 42.9 |
| Toplam   | 504 | 100  |

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile İyimserlik Ölçeği ve Anne-Baba Tutumları Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu örneklemede yer alan öğrencilere ait anne-baba eğitim durumları, kardeş sayıları ve algılanan sosyoekonomik durum düzeyine ilişkin bilgileri toplamak için kullanılmıştır.

**İyimserlik Ölçeği.** İlköğretim ikinci kademedeki yer alan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Çalık (2008) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesinde uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansının .30 ve .80 değer aralığında bulunduğu ve açıklanan toplam varyansın %36 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin madde geçerliliğini tespit etmek amacıyla madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve cronbach alpha güvenirlik katsayısının .88 olduğuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyon değerlerinin .25 ile .74 arasında yer aldığı bulunmuştur. Maddelerin ayırt edicilik özelliğini belirlemek için alt ve üst %27'lik puan grup ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir. Ölçeğin iki yarı test güvenirliği de hesaplanarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Yapılan tüm analizler sonucunda 18 maddeden oluşan iyimserlik ölçeği oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak

kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Ölçekten en fazla 90, en düşük ise 18 puan alınabilmektedir (Çalık, 2008). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir.

**Anne-Baba Tutumları Ölçeği.** Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen ölçek daha sonra Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1993) tarafından revize edilmiştir. 5'li derecelendirme tarzında geliştirilen ölçekte; demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutum puanlarının belirlenmesini sağlayan toplam 40 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçeklere ait hesaplamalar bağımsız yapılarak her bir alt ölçeğe ilişkin puanlar ortaya konmaktadır. Yapılan analizler sonrası ölçeğin demokratik anne-baba tutumu alt ölçeği cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89, koruyucu/istekçi anne-baba tutumu alt ölçeği cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.82 ve otoriter anne-baba tutumu ölçeği cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.78 olarak tespit edilmiştir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005). Bu araştırmada ölçeğin demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutum puanlarına ilişkin elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .85, .79 ve .67 olarak tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Belirlenen okullarda uygulamaların yapılabilmesi amacıyla gerekli izinlerin alınmasını takiben velilerin izni doğrultusunda, gönüllü olarak araştırmaya katılım sağlayan sekizinci sınıf öğrencilerine belirlenen dört ortaokulda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Tüm uygulamalar araştırmacı tarafından örnekleme alınan okullarda sınıf ortamında yüzyüze uygulanmış ve uygulamalar yaklaşık bir ders saati (40 dk.) sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırmada sahip olunan verilerin analizinde SPSS 22.0 programı tercih edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki, değişkenlerden en az biri normal dağılım göstermediği için Bağımlı Örneklem T-Testinin nonparametrik seçeneği olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak hesaplanmıştır. Anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, algılanan sosyoekonomik durum ile iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinde de ANOVA Testinin nonparametrik alternatifi olan Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan edinilen veriler doğrultusunda sekizinci sınıf öğrencilerinin bazı ailesel değişkenler ile algılanan anne-baba tutumlarının iyimserlik düzeylerine etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.

1. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan demokratik anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 2**

*İyimserlik düzeylerine göre öğrencilerin algılanan demokratik anne-baba tutum puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

| <b>İyimserlik</b><br><b>Demokratik Anne- Baba Tutumu</b> | <b>n</b> | <b>S.O.</b> | <b>S.T.</b> | <b>z</b> | <b>p</b> |
|--|----------|-------------|-------------|----------|----------|
| Negatif Sıra   | 128      | 168.76      | 21601.5     | 12.692*  | .000     |
| Pozitif Sıra   | 372      | 278.63      | 103648.5    |          |          |
| Eşit   | 4        |             |             |          |          |

\*Negatif Sıralar Temeline Dayalı,  $p < .001$

Tablo 2’de sunulmuş olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin iyimserlik düzeyleri puanları ile algılanan demokratik anne-baba tutum puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $z=12,692$ ,  $p<.001$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ile toplamları incelendiğinde gözlemlenen farkın pozitif sıralar yani demokratik anne-baba tutumunun lehine olduğu, başka bir deyişle öğrencilerin anne-babalarının tutumlarını demokratik olarak algılamalarının öğrencilerin iyimserlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

2. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan koruyucu/istekçi anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3**

*İyimserlik düzeylerine göre öğrencilerin algılanan koruyucu/istekçi anne-baba tutum puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

| <b>İyimserlik</b><br><b>Koruyucu/İstekçi Anne Baba Tutumu</b> | <b>n</b> | <b>S.O.</b> | <b>S.T.</b> | <b>z</b> | <b>p</b> |
|---|----------|-------------|-------------|----------|----------|
| Negatif Sıra  | 412      | 278.18      | 114611.5    | 15.833*  | .000     |
| Pozitif Sıra  | 90       | 129.35      | 11641.5     |          |          |
| Eşit  | 2        |             |             |          |          |

\*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı,  $p < .001$

Tablo 3’te sunulan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin iyimserlik düzeyi puanları ile koruyucu/istekçi anne-baba tutum puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $z=15.833$ ,  $p<.001$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ile toplamları incelendiğinde gözlemlenen farkın negatif sıralar yani iyimserlik düzeyi lehine olduğu, başka bir deyişle öğrencilerin iyimserlik düzeyinin öğrencilerin algılanan koruyucu/istekçi anne-baba tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

3. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan otoriter anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?



**Tablo 4**

*İyimserlik düzeyine göre öğrencilerin algılanan otoriter anne-baba tutum puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

| İyimserlik Otoriter Anne Baba Tutumu | n   | S.O.   | S.T.     | z       | p    |
|--------------------------------------|-----|--------|----------|---------|------|
| Negatif Sıra                         | 471 | 265.40 | 125004.0 | 18.762* | .000 |
| Pozitif Sıra                         | 33  | 63.36  | 2256.0   |         |      |
| Eşit                                 | 0   |        |          |         |      |

\*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı,  $p < .001$

Tablo 4'te sunulmuş olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin iyimserlik puanları ile algılanan otoriter anne-baba tutum puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $z=18.762$ ,  $p < .001$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ile toplamları incelendiğinde gözlemlenen farkın negatif sıralar yani iyimserlik düzeyi lehine olduğu, başka bir deyişle öğrencilerin iyimserlik düzeyinin öğrencilerin algılanan otoriter anne-baba tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

4. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 5**

*Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin iyimserlik puanlarına ait kruskal-wallis testi sonuçları*

| Anne Eğitim Düzeyi | n   | S.O.   | Sd | $\chi^2$ | p     |
|--------------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Sadece okuryazar   | 27  | 255.98 | 4  | 1.104    | 0.894 |
| İlkokul            | 244 | 259.05 |    |          |       |
| Ortaokul           | 140 | 244.58 |    |          |       |
| Lise               | 67  | 245.36 |    |          |       |
| Üniversite         | 26  | 248.52 |    |          |       |

$p > .05$

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile iyimserlik düzeyleri puanları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ve Tablo 5'te sunulmuş olan Kruskal- Wallis Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

5. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 6**

*Baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin iyimserlik puanlarına ait kruskal-wallis testi sonuçları*

| Baba Eğitim Düzeyi | n   | S.O.   | Sd | $\chi^2$ | p     |
|--------------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Sadece okuryazar   | 10  | 268.25 | 4  | 3.67     | 0.452 |
| İlkokul            | 189 | 241.25 |    |          |       |
| Ortaokul           | 160 | 268.07 |    |          |       |
| Lise               | 106 | 254.10 |    |          |       |
| Üniversite         | 39  | 234.36 |    |          |       |

$p > .05$

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan ve Tablo 6'da sunulmuş olan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

6. Kardeş sayısına göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 7**

*Kardeş sayısına göre öğrencilerin iyimserlik puanlarına ait Kruskal-Wallis testi sonuçları*

| Kardeş Sayısı     | n   | S.O.   | Sd | $\chi^2$ | p     |
|-------------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Tek çocuk         | 22  | 270.07 | 3  | 4.758    | 0.190 |
| 1 Kardeş          | 102 | 278.08 |    |          |       |
| 2 Kardeş          | 178 | 241.30 |    |          |       |
| 3 Kardeş ve üzeri | 202 | 247.54 |    |          |       |

$p > .05$

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre iyimserlik düzeyleri puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan ve Tablo 7'de sunulmuş olan Kruskal- Wallis Testi sonuçlarına göre anlamlı fark tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

7. Algılanan sosyoekonomik duruma göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 8**

*Algılanan sosyoekonomik duruma göre öğrencilerin iyimserlik puanlarına ait Kruskal-Wallis testi sonuçları*

| Algılanan SED | N   | S.O.   | Sd | $\chi^2$ | p     |
|---------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Düşük         | 18  | 218.22 | 3  | 4.805    | 0.187 |
| Orta          | 225 | 253.33 |    |          |       |
| İyi           | 240 | 248.98 |    |          |       |
| Çok iyi       | 21  | 313.26 |    |          |       |

$p > .05$

Öğrencilerin algılanan sosyoekonomik düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan ve Tablo 8'de sunulmuş olan Kruskal- Wallis Testi sonuçları farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ( $p > .05$ ).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin algılanan demokratik, koruyucu/istekçi, otoriter anne-baba tutumları, anne-baba eğitim durumları, kardeş sayısı, algılanan sosyoekonomik durum ailesel değişkenleriyle iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular algılanan demokratik anne-baba tutumu puanları ile iyimserlik düzeyleri puanları arasında farkın anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde, demokratik anne-baba tutumları ile iyimserlik düzeyi arasında anlamlı farkların tespit edildiği ve araştırmadan elde edilen bulguyu doğrular nitelikte araştırmalara rastlanmaktadır. Baldwin, McIntyre ve Hardaway (2007) tarafından

üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada demokratik anne-baba tutumu ile iyimserlik arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu ortaya konmuştur. Demir ve Murat (2017) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının iyimserlik düzeylerinin algılanan demokratik anne-baba tutumu puanlarına göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Temel ve Türkoğlu (2019) çalışmalarında anne-babaların demokratik tutumda algılanmalarının çocukların sosyal beceri düzeylerine etki ettiğini tespit etmişlerdir. Sucu (2020) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinde demokratik anne-baba tutumunun sosyal problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Ergenlik dönemi içerisinde yer alan öğrenciler çoğunlukla anne ve babalarından kendi gelişimlerine destek sağlayıcı bir şekilde bir tutum takınmalarını beklemektedirler. Karşılıklı sevgi, saygı, anlayış ve hoşgörü öğrencilerin ailelerinden beklentileri arasında yer almaktadır. Bu yüzden demokratik bir tutum benimseyen anne-babaların çocuklarının iyimserlik becerilerinin yüksek olmasının beklendiği bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin iyimserlik düzeyleri puanları ile algılanan koruyucu/istekçi ve algılanan otoriter anne-baba tutumları puanları arasında farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle iyimserlik düzeyleri puanları yüksek olan öğrenciler anne-babalarını koruyucu/istekçi ve otoriter olarak algılamaktadırlar. Koruyucu/istekçi anne-baba tutumlarını benimseyen aile yapısında çocuklarına karşı ilgili davranan bir yaklaşım bulunmakla birlikte aynı zamanda çocukların aşırı dercede koruyup kollandığı bir yaklaşım da bulunmaktadır (Demir ve Murat, 2017). Otoriter anne-baba tutumuna bakıldığında ise tüm kontrolün anne-babada olduğu, fiziksel ve psikolojik baskı ile zaman zaman şiddetin yer aldığı bir yapı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yetişmiş oldukları ailelerin genel özelliklerini taşımalarının araştırmada iyimserlik düzeyleri puanları yüksek olan öğrencilerin anne-babalarını koruyucu/istekçi ve otoriter tutumda algılamalarına neden olduğu söylenebilir. Daha geleneksel ve tutucu bir aile ortamında yetişen çocukların değer yargılarının gelişmesinde sosyoekonomik durumlardan daha çok gelenek ve görenekler etkili olmaktadır (Kulaksızoğlu, 1989). Onat (2010) tarafından yapılan araştırmada otoriter anne-baba tutumunun psikolojik sağlamlık düzeyini olumsuz etkilediğine ulaşılmıştır. Kapudere (2020) tarafından yapılan araştırmada koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutumunun çocuklarda problemlerle internet kullanımını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Teke, Yılmaz ve Sürücü (2020) tarafından yapılan araştırmada otoriter anne-baba tutumunun ilkökul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etki ettiği bulunmuştur. Kuru-Örgün (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada demokratik anne-baba tutumu ile yetiştirildiklerini düşünen sekizinci sınıf öğrencilerinin, aşırı koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu ile yetiştirildiklerini düşünen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olduğu ve daha atılgan özellikler sergiledikleri görülmüştür. Anne-baba tutumlarına yönelik yapılan çalışmalardan elde edilmiş bu bulguların, araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmediği görülmektedir. Araştırmanın örnekleminin bir ilden ve bu ilde bulunan dört farklı ortaokuldan seçilen öğrenciler üzerinden elde edilen verilerle yorumlanması araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilmektedir. Bu yüzden araştırmacılara farklı coğrafya ve yerleşim birimlerinde yaşayan öğrenciler ile iyimserlik düzeyleri ve algılanan anne-baba tutumlarına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir. İyimserlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde iyimserliğin

araştırmadan elde edilen bulguların aksine çoğunlukla olumlu duygular ile ilişkili olduğuna yönelik bulgular bulunmaktadır (Cassidy, 2000; El-Anzi, 2005; Nicholls, Polman, Levy ve Backhouse, 2008). Ergün-Başak ve Can (2018) tarafından yapılan araştırmada iyimserliğin psikolojik sağlamlığın doğrudan ve anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bozgeyikli ve Çalışkan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada psikolojik iyi oluş ve iyimserlik arasında pozitif yönde, psikolojik iyi oluş ve kötümserlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Sapmaz ve Doğan (2012) tarafından yapılan araştırmada da iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumunu anlamlı derecede yordadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar öğrencilerin iyimserlik düzeyi puanları ile anne-baba eğitim durumları arasında farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşen bulgularla karşılaşmak mümkündür. Özdemir (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları incelendiğinde anne eğitim durumunun öğrencilerin iyimserlik düzeyleri üzerinde etkisi bulunmamıştır. Benzer şekilde Öztürk (2013) tarafından yapılan araştırmada da anne ve baba eğitim düzeyi ile iyimserlik durumları arasında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Oda (2004) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ise anne eğitim durumunun öğrencilerin iyimserlik düzeylerine etki etmediği ancak baba eğitim düzeyinin öğrencilerin iyimserlik düzeylerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgunun araştırmadan öğrencilerin iyimserlik düzeyleri puanları ile baba eğitim durumu arasındaki farkın anlamlı olmadığı şeklinde elde edilen bulguyla örtüşmediği görülmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin iyimserlik düzeyleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Alanyazın incelendiğinde iyimserlik düzeyleri ile kardeş sayısının birlikte incelendiği az sayıda araştırma ile karşılaşmıştır. Oda (2004) tarafından yapılan araştırma bulgularına bakıldığında iyimserlik düzeyleri ve kardeş sayısı arasında anlamlı farkın tespit edilmediği ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgu araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik taşımamaktadır.

Öğrencilerin aileden algıladıkları sosyoekonomik durumları ile iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırma bulguları algılanan sosyoekonomik durum ile iyimserlik arasında farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Aşan (1996) ailenin sosyoekonomik durumu ile iyimserlik düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, araştırmadan elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulguyu desteklemeyen bulguların da yer aldığı görülmektedir. Carver, Reynolds ve Scheier (1994) tarafından yapılan araştırmada ailenin gelir düzeyinin yüksek olması ile iyimserlik arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Güleri (1998) tarafından yapılan araştırmada da düşük sosyoekonomik durumları düşük çalışan gençlerin, üniversite eğitimlerine devam eden gençlere göre daha kötümser oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenlere göre incelendiği bu araştırmanın farklı coğrafya ve yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerle yeniden yapılması araştırmacılara önerilmektedir. Ayrıca yapılacak araştırmalarda iyimserlik düzeyleri ile sınıf düzeyi, yerleşim yeri türü, kardeş doğum sırası, anne ve baba meslek, anne ve babanın sağ-vefat veya boşanmış-birlikte olması gibi farklı

değişkenlerin kullanılarak yeni çalışmaların yapılmasının iyimserlik düzeylerinin incelendiği az sayıdaki araştırmalara zenginlik katacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda okullarda yer alan psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri tarafından planlanan anne-baba eğitimleri, seminerler ve psiko-eğitim çalışmalarında demokratik anne-baba tutumlarının çocukların hayata karşı olumlu bir tavır sergilemelerine yardımcı olan iyimserlik becerilerinin artmasına katkı sağladığına ilişkin bilgilendirme faaliyetlerinin yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerle yapılan psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinde öğrencilerin iyimserlik becerilerini artırıcı çalışmaların planlanması okul psikolojik danışmanlarına önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aşan, P. (1996). *Türk üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin geleceğe yönelik beklenti ve düşüncelerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2002). İyimserlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54-60.
- Baldwin, D. R., McIntyre, A. ve Hardaway, E. (2007). Percieved parenting style on college students' Optimism. *College Student Journal*, 41(3), 550-557.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. R. Lerner, A. Peterson ve J. Brooks-Gunn (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence*, 746- 758. Garland.
- Bozgeyikli, H. ve Çalışkan, M. (2020). ). Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının yordayıcısı olarak iyimserlik-kötümserlik düzeyi ve dini yönelimler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 909-928.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L. ve Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists, *Journal Of Research in Personality*, 28, 136.
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: A longitudinal study. *Counselling Psychology Quarterly*, 13(4), 399-412.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z.Ş. (2011). *Anne baba eğitimi* (1. Baskı). Eğiten Kitap.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çoban, D. ve Demirtaş H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A.D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Di Maggio, R. ve Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 567-580.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self esteem, optimism and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 95-104.

- Ergün-Başak, B. ve Can, G. (2018). Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz-duyarlılık, sosyal bağlılık ve iyimserlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 768-785.
- Flanagan, K.S, Erath, S.A. ve Bierman, K.L. (2008). Unique associations between peer relations and social anxiety in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(4), 759-769.
- Geçtan, E. (2013). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (21. Baskı). Metis.
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 55-65.
- Gümüş, İ., Kurt, M., Güney Ermurat, D. ve Feyetörbay, E. (2011). Anne-baba tutum ve okul başarısına etkisi. *Ekev Academic Review*, 15(47), 423-442.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M. ve Sezer, B. (2017). İyimserlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki, demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları: Bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 95-116.
- Kapudere, B. (2020). *Üniversite öğrencilerindeki problemlerli internet kullanımı, algılanan anne baba tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenlik problemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 71-87.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Kuru-Örgün, S. (2000). *Anne baba tutumları ile 8. Sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (1991). Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Aile yazıları-3; Birey, kişilik ve toplum*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları dizisi*. Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Anne baba tutumları ölçeği. Y. Kuzgun ve F. Bacanlı (Ed.), *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? *American Journal of Psychology*, 56(3), 239-249.
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). Wiley.

- Masud, H., Ahmad, M. S., Cho, K. W. ve Fakhr, Z. (2019). Parenting styles and aggression among young adolescents: a systematic review of literature. *Community Mental Health Journal*, 55(6), 1015–1030.
- Nicholls A. R, Polman R.C, Levy A. R. & Backhouse S. H. (2008). Mental toughness, optimism, pessimism and coping among athletes. *Personality and Individual Differences*, 44 (5), 1182-1192.
- Oda, B. (2014). *11-13 yaş grubundaki spor yapan ve yapmayan öğrencilerin iyimserlik ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkilerinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Onur, B. (2006). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik-yaşlılık-ölüm* (5. Baskı). İmge.
- Özdemir, G. (2011). *Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam yönelimlerinin stresle baş etme tutumları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Öztürk, E. E. (2013). *İyimserlik ve dindarlık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Pinquart, M. ve Gerke, D. C. (2019). Associations of parenting styles with self-esteem in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2017–2035.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3) ,63-69.
- Scheier, M.F. ve Carver, C.S. (1992). Effect of optimism on psychological and physical well-being: theoretical over-view and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Sipahioğlu, Ş. (2002), *Ana baba tutumları ile gençlerdeki duygusal ve davranışsal bozukluklar arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sucu, B.T. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerin algılanan anne-baba tutumu ve bilişsel esneklik düzeyleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Teke, E., Yılmaz, E. ve Sürücü, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 24-38.
- Temel, D. ve Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2) , 843-871.
- Tuzcuoğlu, N. (2004). *Anne baba olmanın altın kuralları*. Morpa Kültür.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-baba ve çocuk* (8. Baskı). Remzi.



Yavuzer, H. (2001) *Çocuk ve suç* (10. Baskı. Remzi.

Yavuzer, H. (2013). *Anne olmak* (4. Baskı). Remzi.

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction.**

Family is a social system in which the individual does not have the freedom of choice, all elements in it interact and any problem occurring in its elements affects the whole.

(Onur, 2006; Yavuzer, 2001). Parental attitudes towards raising children are very important in building a healthy family system. Parents have a great role in children being creative, having strong communication skills, having decision-making competence, having healthy moral and emotional development, and being self-confident, as well as the role of parents in being individuals with adaptation problems, emotional and behavioral disorders (Sipahioğlu, 2002; Tuzcuoğlu, 2004).

Parental attitudes are classified as democratic, protective/demanding, and authoritative by Kuzgun and Eldeleklioğlu (2005) in Turkey. When the basic characteristics of these parental attitudes are viewed, it's seen that there is a positive family structure in which there is unconditional love, respect, and parents are more sensitive and supportive to children in the democratic parental attitude (Kulaksızoğlu, 2011; Kuzgun, 1991; Masud, Ahmad, Cho & Fakhr, 2019). When the protective/demanding parental attitude is examined, it is seen that the parents feel the need to meet every need of the child even if the child does not need help, and as a result of this situation, individuals who have negative self-confidence, dependent and shy characteristics have emerged as a result of this situation (Çağdaş & Seçer, 2011; Demiriz & Öğretir, 2007). When we examine the authoritative parental attitude, a harsher, accusatory, and punitive attitude is displayed by ruling parents (Geçtan, 2013; Masud et al., 2019; Pinguart & Gerke, 2019).

Optimism is regarded as a life skill that is effective in individuals' having a more positive perspective, achieving more satisfaction with life, and leading a happier life (Hırlak, Taşlıyan, & Sezer, 2017). Optimism, which has been handled within the scope of positive psychology, which has been frequently emphasized by researchers in recent years, is among the concepts that positive psychology gives importance to. When we examine the general definition of optimism, we come across a definition that individuals tend to have a positive expectation that life will continue well despite all the obstacles and difficulties they encounter in life (Scheir & Carver, 1992).

With this research, it is expected to study the effects of some family variables (perceived parental attitudes, mother and father education levels, number of siblings, and perceived socioeconomic level) on the optimism levels of eighth-grade students and to contribute to the literature in line with the results obtained. Optimistic individuals who generally evaluate life from a positive perspective can overcome the problems in life more easily and lead a healthier and longer life compared to individuals who view life from a negative perspective (Lyubomirsky, 2001). As a result of all these evaluations, it's thought that parents' child-rearing attitudes have a great influence on the development of adolescents.

**Method.**

The study group consists of eighth-grade students who study at 4 different secondary schools in a province in the Black Sea region and participate in the study voluntarily in the 2015-2016 education year. A total of 504 students, 288 girls (%57.1) and 216 boys (%42.9) participated in the study. In this research, one of the quantitative research methods, the relational research model was used. Personal Data Form, Parental Attitudes Scale, and Optimism Scale were used in the study. The acquired data in the research has been analyzed by using Wilcoxon Signed Rank Test and Kruskal-Wallis Test.

### **Results.**

According to the results acquired from the research, it's determined that the difference between democratic, protective/demanding, and authoritative parental attitude scores of students is significantly based on students' level of optimism. It was revealed that there was no significant difference between the educational levels of parents, the number of siblings belonging to the students and the perceived socioeconomic status of family variables, and the optimism levels of the students. Findings obtained from the research reveal that the perceived democratic parental attitude has a significant effect on students' optimism levels.

### **Discussion & Conclusion.**

When the literature is examined, there are studies in which significant differences between democratic parental attitudes and optimism level are detected and confirms the findings obtained from the research (Baldwin, McIntyre & Hardaway, 2007; Demir & Murat, 2017). Another finding obtained from the study is that the optimism level of the students has an effect on the perceived protective/willing and authoritarian parental attitudes. In other words, when the findings regarding the students' optimism levels and the perceived protective/demanding and authoritative parental attitude scores were examined, a significant difference was found between them, and it was concluded that students with high optimism skill scores perceive their parents as protective /demanding and authoritative. In the development of the value judgments of children who grow up in a more traditional and more conservative family environment, mores, customs and traditions are effective rather than their socioeconomic status (Kulaksızoğlu, 1989).

It is recommended to carry out new studies using different variables such as class level, mother and father education level, number of siblings, perceived socioeconomic status as well as the type of residence, sibling birth order, mother and father occupation, right-death or divorced-togetherness of parents. Besides, in line with the results obtained, it is recommended to carry out informative activities in parent training seminars and psychoeducation activities planned by psychological counseling and guidance services in schools that democratic parents attitudes contribute to the increase of optimism skills that help children to exhibit a positive attitude towards life. Besides, planning activities that increase students' optimism skills in counseling and guidance activities with students are recommended to school psychological counselors.

# Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin Bazı Ailesel Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

An Examination of Eighth-Grade Students' Optimism Levels in Terms of Some Family Variables

Mehmet Rüştü KALAFATOĞLU<sup>[1]</sup> Seher BALCI ÇELİK<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi:11 Aralık 2020

ÖZET

Kabul Tarihi:14 Ocak 2021

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya sekizinci sınıfa devam eden 504 öğrenci (288 kız, 216 erkek) katılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Tutumları Ölçeği ve İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Kruskal-Wallis Testleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre öğrencilerin iyimserlik puanları ile demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutum puanları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre de öğrencilerin sahip olduğu iyimserlik puanlarının anne-baba eğitim durumları, kardeş sayısı ve algılanan sosyoekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılarak psikolojik danışmanlara, eğitimcilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumları, iyimserlik, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey

Received Date:11 December 2020

ABSTRACT

Accepted Date:14 January 2021

The purpose of this research is to investigate the optimism levels of eighth-grade students with some family variables. The research sample includes a total of 504 students. Personal Data Form, Parental Attitudes Scale, and Optimism Scale were used in the study. The acquired data in the research has been analyzed by using the Wilcoxon Signed Rank Test and Kruskal-Wallis Test. According to the results obtained from the research, it is determined that the difference between democratic, protective/demanding, and authoritative parental attitude scores of students is significant based on students' level of optimism. It was revealed that there was no significantly difference between the educational levels of parents, the number of siblings, and the perceived socioeconomic status and the optimism levels of the students. The findings were discussed in the literature, and recommendations were made to researchers.

**Keywords:** educational levels of parents, number of simblings, optimism, parental attitudes, perceived socioeconomic status

Anf  
Cite

Kalafatoğlu, M. R. ve Balcı Çelik, S. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 80-96. DOI: 10.47793/hp.839367

\* Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>[1]</sup> Doktora Öğrencisi | Ondokuz Mayıs Üniversitesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Samsun | Türkiye | ORCID: 0000-0002-1664-9694 | mrkalafatoglu@gmail.com

<sup>[2]</sup> Prof. Dr. | Ondokuz Mayıs Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Samsun | Türkiye | ORCID: 0000-0001-9506-6528

## GİRİŞ

**A**ile bireyin seçme özgürlüğüne sahip olmadığı, içerisinde yer alan tüm öğelerin etkileşim halinde olduğu ve öğelerinde oluşan her hangi bir sorunun bütünü etkilediği sosyal bir sistemdir (Onur, 2006; Yavuzer, 2001). Anne-babaların bu sistemi sağlıklı olarak işletebilmeleri üzerinde çocuk yetiştirme konusunda sahip oldukları tutumlar oldukça önemlidir. Çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki anlamda sağlıklı gelişim gösterebilmeleri için anne-babaların çocuklarının tüm gelişim alanlarını desteklemeleri beklenmektedir. Eğer bu konuda çocuklara yeterli destek sağlanmaz ise çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar gözlenebilir (Sipahioğlu, 2002; Tuzcuoğlu, 2004). Anne-babaların çocuklarına yönelik desteklerinde anne-babaların yetiştirilme tarzları, eşler arasındaki iletişimin kalitesi, ailenin sosyal ve ekonomik yapısı, çocuğun cinsiyeti ve yaşı gibi çeşitli ailesel faktörler etkili olmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2011; Gümüş, Kurt, Güney ve Feyetörbay, 2011).

Ailenin genel yapısını etkileyen ve anne-babaların çocuklarına yöneltmiş olduğu tüm davranış ve beklentileri şekillendiren temel örüntü anne-baba tutumu olarak kabul edilmektedir (Flanagan, Erath ve Bierman, 2008). Anne-baba tutumlarına ilişkin alanyazın incelendiğinde bu tutumların ilk olarak demokratik, otoriter ve izin verici şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Baumrind, 1991). İlerleyen zamanlarda ise bu sınıflandırma demokratik, otoriter, izin verici ve ihmalkâr anne-baba tutumu olarak revize edilmiştir (Maccoby ve Martin, 1983). Anne-baba tutumlarının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmekle birlikte, bu çalışmada Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından ortaya konulan demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutumları sınıflandırılması tercih edilmiştir.

Demokratik anne-baba tutumunun genel özellikleri incelendiğinde aile içinde koşulsuz sevgi ve saygının bulunduğu, çocuklara karşı daha duyarlı ve destekleyici pozitif bir aile yapısının olduğu görülmektedir (Di Maggio ve Zappula, 2014; Kulaksızoğlu, 2011; Kuzgun, 1991; Masud, Ahmad, Cho ve Fakhr, 2019). Koruyucu/istekçi anne-baba tutumu incelendiğinde ise anne babaların çocuğun her ihtiyacını karşılayan, çocuk yardıma gerek duymasa bile gidermek için çaba gösteren ancak çocuğun kendini tanıma fırsatı bulamadığı, bir başkasına bağımlı olarak yaşamayı öğrendiği psikososyal açıdan olumsuz özelliklerin gelişmesine neden olan bir tutum olduğu görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2011; Demiriz ve Öğretir, 2007; Yavuzer, 1995). Kuralların anne-babalar tarafından konmuş olduğu otoriter anne-baba tutumuna bakıldığında ise kural koyucu anne-babalar tarafından daha sert davranış örüntüleri sergilendiği, sözel ve fiziksel şiddetin de yer aldığı, suçlayıcı, cezalandırıcı, eleştirici bir aile yapısı gözlenmektedir (Demiriz ve Öğretir, 2007; Geçtan, 2013; Masud vd., 2019; Pinquart ve Gerke, 2019; Yavuzer, 2013).

İyimserlik bireylerin daha olumlu bir bakış açısına sahip olmalarında, yaşamdan daha fazla doyum elde ederek daha mutlu bir yaşam sürdürmelerinde etkili olan bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir (Hırlak, Taşlıyan ve Sezer, 2017). Son yıllarda araştırmacılar tarafından sıklıkla üzerinde durulan alanlardan biri olan pozitif psikoloji kapsamında ele alınan iyimserlik, pozitif psikolojinin önem verdiği kavramlar arasında yer

almaktadır. İyimserliğin genel tanımına bakıldığında bireylerin hayatta karşılaştıkları tüm engellemeler ve güçlüklerle rağmen hayatın iyi süreceğine ilişkin olumlu bir beklenti eğilimi içinde olduklarına yönelik bir tanım karşımıza çıkmaktadır (Scheir ve Carver, 1992). Bu tanıma ek olarak iyimserliğin gerçeklik bağlamında ele alınması gerektiği de sıklıkla vurgulanmaktadır (Peterson, 2006).

Yaşamı olumlu bir bakış açısıyla değerlendiren iyimser bireylerin, yaşamı olumsuz bir bakış açısıyla değerlendiren bireylere göre yaşamdaki sorunların üstesinden daha kolay gelebildikleri, karşılaştıkları sorunları geçici, kontrol edilebilir, dışsal faktörlere dayalı olduğuna inandıkları, bunun yanı sıra daha sağlıklı ve uzun ömürlü bir yaşam sürdürdükleri bilinmektedir (Balcı ve Yılmaz, 2002; Çoban ve Demirtaş, 2011; Lyubomirsky, 2001). Ergenlik döneminde yer alan bireylerin bu dönemin getirmiş olduğu zorlu koşullardan dolayı iyimserlik düzeylerinin etkilenme ihtimali oldukça olasıdır. Bunun haricinde bireylerin bütün gelişim aşamalarında önemli olan anne-baba tutumları ergenlik döneminde bireyler açısından da oldukça kritiktir. Bir kimlik arayışı içerisinde olan ve özerklik elde etmeye çalışan ergenlik dönemi içerisinde bulunan çocukların bu gelişimsel mücadelesinde anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarının etkisinin göz ardı edilemeyeceği ortadadır. Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenlere göre (algılanan anne-baba tutumu, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve algılanan sosyoekonomik düzey) anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan demokratik anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan koruyucu/istekçi anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan otoriter anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kardeş sayısına göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Algılanan sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri arasında bulunan ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin bu değişkenlere müdahale edilmeksizin incelendiği araştırma türü olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

## Araştırma Grubu

Araştırma öncesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından gerekli izinler alınmıştır (Tarih: 22.05.2015, Sayı No: 9370). Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilde eğitim alan, gönüllü sekizinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Dört farklı ortaokulda yer alan toplam 504 öğrenciden oluşan araştırma grubunun %57.1'i kız (n=288) ve %42.9'u erkektir (n=216).

Araştırma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, evrende problemle ilişkili kendi içinde benzeşme özelliği gösteren farklı durumların belirlenmesi ve araştırmanın belirlenen bu durumlar üzerinde yapılması olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırma grubuna ilişkin tanıtıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırma grubuna ilişkin tanıtıcı bilgiler*

| Cinsiyet | n   | %    |
|----------|-----|------|
| Kız      | 288 | 57.1 |
| Erkek    | 216 | 42.9 |
| Toplam   | 504 | 100  |

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile İyimserlik Ölçeği ve Anne-Baba Tutumları Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu örneklemede yer alan öğrencilere ait anne-baba eğitim durumları, kardeş sayıları ve algılanan sosyoekonomik durum düzeyine ilişkin bilgileri toplamak için kullanılmıştır.

**İyimserlik Ölçeği.** İlköğretim ikinci kademedeki yer alan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Çalık (2008) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesinde uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansının .30 ve .80 değer aralığında bulunduğu ve açıklanan toplam varyansın %36 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin madde geçerliliğini tespit etmek amacıyla madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve cronbach alpha güvenirlik katsayısının .88 olduğuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyon değerlerinin .25 ile .74 arasında yer aldığı bulunmuştur. Maddelerin ayırt edicilik özelliğini belirlemek için alt ve üst %27'lik puan grup ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir. Ölçeğin iki yarı test güvenirliği de hesaplanarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Yapılan tüm analizler sonucunda 18 maddeden oluşan iyimserlik ölçeği oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak

kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Ölçekten en fazla 90, en düşük ise 18 puan alınabilmektedir (Çalık, 2008). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir.

**Anne-Baba Tutumları Ölçeği.** Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen ölçek daha sonra Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1993) tarafından revize edilmiştir. 5'li derecelendirme tarzında geliştirilen ölçekte; demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutum puanlarının belirlenmesini sağlayan toplam 40 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçeklere ait hesaplamalar bağımsız yapılarak her bir alt ölçeğe ilişkin puanlar ortaya konmaktadır. Yapılan analizler sonrası ölçeğin demokratik anne-baba tutumu alt ölçeği cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89, koruyucu/istekçi anne-baba tutumu alt ölçeği cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.82 ve otoriter anne-baba tutumu ölçeği cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.78 olarak tespit edilmiştir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005). Bu araştırmada ölçeğin demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutum puanlarına ilişkin elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .85, .79 ve .67 olarak tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Belirlenen okullarda uygulamaların yapılabilmesi amacıyla gerekli izinlerin alınmasını takiben velilerin izni doğrultusunda, gönüllü olarak araştırmaya katılım sağlayan sekizinci sınıf öğrencilerine belirlenen dört ortaokulda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Tüm uygulamalar araştırmacı tarafından örnekleme alınan okullarda sınıf ortamında yüzyüze uygulanmış ve uygulamalar yaklaşık bir ders saati (40 dk.) sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırmada sahip olunan verilerin analizinde SPSS 22.0 programı tercih edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki, değişkenlerden en az biri normal dağılım göstermediği için Bağımlı Örneklem T-Testinin nonparametrik seçeneği olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak hesaplanmıştır. Anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, algılanan sosyoekonomik durum ile iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinde de ANOVA Testinin nonparametrik alternatifi olan Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan edinilen veriler doğrultusunda sekizinci sınıf öğrencilerinin bazı ailesel değişkenler ile algılanan anne-baba tutumlarının iyimserlik düzeylerine etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.

1. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan demokratik anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?



**Tablo 2**

*İyimserlik düzeylerine göre öğrencilerin algılanan demokratik anne-baba tutum puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

| <b>İyimserlik</b>                   | <b>n</b> | <b>S.O.</b> | <b>S.T.</b> | <b>z</b> | <b>p</b> |
|-------------------------------------|----------|-------------|-------------|----------|----------|
| <b>Demokratik Anne- Baba Tutumu</b> |          |             |             |          |          |
| Negatif Sıra                        | 128      | 168.76      | 21601.5     | 12.692*  | .000     |
| Pozitif Sıra                        | 372      | 278.63      | 103648.5    |          |          |
| Eşit                                | 4        |             |             |          |          |

\*Negatif Sıralar Temeline Dayalı,  $p < .001$

Tablo 2’de sunulmuş olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin iyimserlik düzeyleri puanları ile algılanan demokratik anne-baba tutum puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $z=12,692$ ,  $p<.001$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ile toplamları incelendiğinde gözlemlenen farkın pozitif sıralar yani demokratik anne-baba tutumunun lehine olduğu, başka bir deyişle öğrencilerin anne-babalarının tutumlarını demokratik olarak algılamalarının öğrencilerin iyimserlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

2. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan koruyucu/istekçi anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3**

*İyimserlik düzeylerine göre öğrencilerin algılanan koruyucu/istekçi anne-baba tutum puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

| <b>İyimserlik</b>                        | <b>n</b> | <b>S.O.</b> | <b>S.T.</b> | <b>z</b> | <b>p</b> |
|--|----------|-------------|-------------|----------|----------|
| <b>Koruyucu/İstekçi Anne Baba Tutumu</b> |          |             |             |          |          |
| Negatif Sıra                             | 412      | 278.18      | 114611.5    | 15.833*  | .000     |
| Pozitif Sıra                             | 90       | 129.35      | 11641.5     |          |          |
| Eşit                                     | 2        |             |             |          |          |

\*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı,  $p < .001$

Tablo 3’te sunulan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin iyimserlik düzeyi puanları ile koruyucu/istekçi anne-baba tutum puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $z=15.833$ ,  $p<.001$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ile toplamları incelendiğinde gözlemlenen farkın negatif sıralar yani iyimserlik düzeyi lehine olduğu, başka bir deyişle öğrencilerin iyimserlik düzeyinin öğrencilerin algılanan koruyucu/istekçi anne-baba tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

3. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre algılanan otoriter anne-baba tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 4**

*İyimserlik düzeyine göre öğrencilerin algılanan otoriter anne-baba tutum puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

| İyimserlik Otoriter Anne Baba Tutumu | n   | S.O.   | S.T.     | z       | p    |
|--------------------------------------|-----|--------|----------|---------|------|
| Negatif Sıra                         | 471 | 265.40 | 125004.0 | 18.762* | .000 |
| Pozitif Sıra                         | 33  | 63.36  | 2256.0   |         |      |
| Eşit                                 | 0   |        |          |         |      |

\*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı,  $p < .001$

Tablo 4'te sunulmuş olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin iyimserlik puanları ile algılanan otoriter anne-baba tutum puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $z=18.762$ ,  $p < .001$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ile toplamları incelendiğinde gözlemlenen farkın negatif sıralar yani iyimserlik düzeyi lehine olduğu, başka bir deyişle öğrencilerin iyimserlik düzeyinin öğrencilerin algılanan otoriter anne-baba tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

4. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 5**

*Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin iyimserlik puanlarına ait kruskal-wallis testi sonuçları*

| Anne Eğitim Düzeyi | n   | S.O.   | Sd | $\chi^2$ | p     |
|--------------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Sadece okuryazar   | 27  | 255.98 | 4  | 1.104    | 0.894 |
| İlkokul            | 244 | 259.05 |    |          |       |
| Ortaokul           | 140 | 244.58 |    |          |       |
| Lise               | 67  | 245.36 |    |          |       |
| Üniversite         | 26  | 248.52 |    |          |       |

$p > .05$

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile iyimserlik düzeyleri puanları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ve Tablo 5'te sunulmuş olan Kruskal- Wallis Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

5. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 6**

*Baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin iyimserlik puanlarına ait kruskal-wallis testi sonuçları*

| Baba Eğitim Düzeyi | n   | S.O.   | Sd | $\chi^2$ | p     |
|--------------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Sadece okuryazar   | 10  | 268.25 | 4  | 3.67     | 0.452 |
| İlkokul            | 189 | 241.25 |    |          |       |
| Ortaokul           | 160 | 268.07 |    |          |       |
| Lise               | 106 | 254.10 |    |          |       |
| Üniversite         | 39  | 234.36 |    |          |       |

$p > .05$

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan ve Tablo 6'da sunulmuş olan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

6. Kardeş sayısına göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 7**

*Kardeş sayısına göre öğrencilerin iyimserlik puanlarına ait Kruskal-Wallis testi sonuçları*

| Kardeş Sayısı     | n   | S.O.   | Sd | $\chi^2$ | p     |
|-------------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Tek çocuk         | 22  | 270.07 | 3  | 4.758    | 0.190 |
| 1 Kardeş          | 102 | 278.08 |    |          |       |
| 2 Kardeş          | 178 | 241.30 |    |          |       |
| 3 Kardeş ve üzeri | 202 | 247.54 |    |          |       |

$p > .05$

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre iyimserlik düzeyleri puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan ve Tablo 7’de sunulmuş olan Kruskal- Wallis Testi sonuçlarına göre anlamlı fark tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

7. Algılanan sosyoekonomik duruma göre öğrencilerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 8**

*Algılanan sosyoekonomik duruma göre öğrencilerin iyimserlik puanlarına ait Kruskal-Wallis testi sonuçları*

| Algılanan SED | N   | S.O.   | Sd | $\chi^2$ | p     |
|---------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Düşük         | 18  | 218.22 | 3  | 4.805    | 0.187 |
| Orta          | 225 | 253.33 |    |          |       |
| İyi           | 240 | 248.98 |    |          |       |
| Çok iyi       | 21  | 313.26 |    |          |       |

$p > .05$

Öğrencilerin algılanan sosyoekonomik düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan ve Tablo 8’de sunulmuş olan Kruskal- Wallis Testi sonuçları farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ( $p > .05$ ).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin algılanan demokratik, koruyucu/istekçi, otoriter anne-baba tutumları, anne-baba eğitim durumları, kardeş sayısı, algılanan sosyoekonomik durum ailesel değişkenleriyle iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular algılanan demokratik anne-baba tutumu puanları ile iyimserlik düzeyleri puanları arasında farkın anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde, demokratik anne-baba tutumları ile iyimserlik düzeyi arasında anlamlı farkların tespit edildiği ve araştırmadan elde edilen bulguyu doğrular nitelikte araştırmalara rastlanmaktadır. Baldwin, McIntyre ve Hardaway (2007) tarafından

üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada demokratik anne-baba tutumu ile iyimserlik arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu ortaya konmuştur. Demir ve Murat (2017) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının iyimserlik düzeylerinin algılanan demokratik anne-baba tutumu puanlarına göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Temel ve Türkoğlu (2019) çalışmalarında anne-babaların demokratik tutumda algılanmalarının çocukların sosyal beceri düzeylerine etki ettiğini tespit etmişlerdir. Sucu (2020) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinde demokratik anne-baba tutumunun sosyal problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Ergenlik dönemi içerisinde yer alan öğrenciler çoğunlukla anne ve babalarından kendi gelişimlerine destek sağlayıcı bir şekilde bir tutum takınmalarını beklemektedirler. Karşılıklı sevgi, saygı, anlayış ve hoşgörü öğrencilerin ailelerinden beklentileri arasında yer almaktadır. Bu yüzden demokratik bir tutum benimseyen anne-babaların çocuklarının iyimserlik becerilerinin yüksek olmasının beklendiği bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin iyimserlik düzeyleri puanları ile algılanan koruyucu/istekçi ve algılanan otoriter anne-baba tutumları puanları arasında farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle iyimserlik düzeyleri puanları yüksek olan öğrenciler anne-babalarını koruyucu/istekçi ve otoriter olarak algılamaktadırlar. Koruyucu/istekçi anne-baba tutumlarını benimseyen aile yapısında çocuklarına karşı ilgili davranan bir yaklaşım bulunmakla birlikte aynı zamanda çocukların aşırı dercede koruyup kollandığı bir yaklaşım da bulunmaktadır (Demir ve Murat, 2017). Otoriter anne-baba tutumuna bakıldığında ise tüm kontrolün anne-babada olduğu, fiziksel ve psikolojik baskı ile zaman zaman şiddetin yer aldığı bir yapı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yetişmiş oldukları ailelerin genel özelliklerini taşımalarının araştırmada iyimserlik düzeyleri puanları yüksek olan öğrencilerin anne-babalarını koruyucu/istekçi ve otoriter tutumda algılamalarına neden olduğu söylenebilir. Daha geleneksel ve tutucu bir aile ortamında yetişen çocukların değer yargılarının gelişmesinde sosyoekonomik durumlardan daha çok gelenek ve görenekler etkili olmaktadır (Kulaksızoğlu, 1989). Onat (2010) tarafından yapılan araştırmada otoriter anne-baba tutumunun psikolojik sağlamlık düzeyini olumsuz etkilediğine ulaşılmıştır. Kapudere (2020) tarafından yapılan araştırmada koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutumunun çocuklarda problemlerle internet kullanımını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Teke, Yılmaz ve Sürücü (2020) tarafından yapılan araştırmada otoriter anne-baba tutumunun ilkökul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etki ettiği bulunmuştur. Kuru-Örgün (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada demokratik anne-baba tutumu ile yetiştirildiklerini düşünen sekizinci sınıf öğrencilerinin, aşırı koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu ile yetiştirildiklerini düşünen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olduğu ve daha atılgan özellikler sergiledikleri görülmüştür. Anne-baba tutumlarına yönelik yapılan çalışmalardan elde edilmiş bu bulguların, araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmediği görülmektedir. Araştırmanın örnekleminin bir ilden ve bu ilde bulunan dört farklı ortaokuldan seçilen öğrenciler üzerinden elde edilen verilerle yorumlanması araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilmektedir. Bu yüzden araştırmacılara farklı coğrafya ve yerleşim birimlerinde yaşayan öğrenciler ile iyimserlik düzeyleri ve algılanan anne-baba tutumlarına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir. İyimserlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde iyimserliğin

araştırmadan elde edilen bulguların aksine çoğunlukla olumlu duygular ile ilişkili olduğuna yönelik bulgular bulunmaktadır (Cassidy, 2000; El-Anzi, 2005; Nicholls, Polman, Levy ve Backhouse, 2008). Ergün-Başak ve Can (2018) tarafından yapılan araştırmada iyimserliğin psikolojik sağlamlığın doğrudan ve anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bozgeyikli ve Çalışkan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada psikolojik iyi oluş ve iyimserlik arasında pozitif yönde, psikolojik iyi oluş ve kötümserlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Sapmaz ve Doğan (2012) tarafından yapılan araştırmada da iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumunu anlamlı derecede yordadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar öğrencilerin iyimserlik düzeyi puanları ile anne-baba eğitim durumları arasında farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşen bulgularla karşılaşmak mümkündür. Özdemir (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları incelendiğinde anne eğitim durumunun öğrencilerin iyimserlik düzeyleri üzerinde etkisi bulunmamıştır. Benzer şekilde Öztürk (2013) tarafından yapılan araştırmada da anne ve baba eğitim düzeyi ile iyimserlik durumları arasında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Oda (2004) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ise anne eğitim durumunun öğrencilerin iyimserlik düzeylerine etki etmediği ancak baba eğitim düzeyinin öğrencilerin iyimserlik düzeylerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgunun araştırmadan öğrencilerin iyimserlik düzeyleri puanları ile baba eğitim durumu arasındaki farkın anlamlı olmadığı şeklinde elde edilen bulguyla örtüşmediği görülmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin iyimserlik düzeyleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Alanyazın incelendiğinde iyimserlik düzeyleri ile kardeş sayısının birlikte incelendiği az sayıda araştırma ile karşılaşmıştır. Oda (2004) tarafından yapılan araştırma bulgularına bakıldığında iyimserlik düzeyleri ve kardeş sayısı arasında anlamlı farkın tespit edilmediği ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgu araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik taşımamaktadır.

Öğrencilerin aileden algıladıkları sosyoekonomik durumları ile iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırma bulguları algılanan sosyoekonomik durum ile iyimserlik arasında farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Aşan (1996) ailenin sosyoekonomik durumu ile iyimserlik düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, araştırmadan elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulguyu desteklemeyen bulguların da yer aldığı görülmektedir. Carver, Reynolds ve Scheier (1994) tarafından yapılan araştırmada ailenin gelir düzeyinin yüksek olması ile iyimserlik arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Güleri (1998) tarafından yapılan araştırmada da düşük sosyoekonomik durumları düşük çalışan gençlerin, üniversite eğitimlerine devam eden gençlere göre daha kötümser oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin bazı ailesel değişkenlere göre incelendiği bu araştırmanın farklı coğrafya ve yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerle yeniden yapılması araştırmacılara önerilmektedir. Ayrıca yapılacak araştırmalarda iyimserlik düzeyleri ile sınıf düzeyi, yerleşim yeri türü, kardeş doğum sırası, anne ve baba meslek, anne ve babanın sağ-vefat veya boşanmış-birlikte olması gibi farklı

değişkenlerin kullanılarak yeni çalışmaların yapılmasının iyimserlik düzeylerinin incelendiği az sayıdaki araştırmalara zenginlik katacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda okullarda yer alan psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri tarafından planlanan anne-baba eğitimleri, seminerler ve psiko-eğitim çalışmalarında demokratik anne-baba tutumlarının çocukların hayata karşı olumlu bir tavır sergilemelerine yardımcı olan iyimserlik becerilerinin artmasına katkı sağladığına ilişkin bilgilendirme faaliyetlerinin yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerle yapılan psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinde öğrencilerin iyimserlik becerilerini artırıcı çalışmaların planlanması okul psikolojik danışmanlarına önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aşan, P. (1996). *Türk üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin geleceğe yönelik beklenti ve düşüncelerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2002). İyimserlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54-60.
- Baldwin, D. R., McIntyre, A. ve Hardaway, E. (2007). Percieved parenting style on college students' Optimism. *College Student Journal*, 41(3), 550-557.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. R. Lerner, A. Peterson ve J. Brooks-Gunn (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence*, 746- 758. Garland.
- Bozgeyikli, H. ve Çalışkan, M. (2020). ). Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının yordayıcısı olarak iyimserlik-kötümserlik düzeyi ve dini yönelimler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 909-928.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L. ve Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists, *Journal Of Research in Personality*, 28, 136.
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: A longitudinal study. *Counselling Psychology Quarterly*, 13(4), 399-412.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z.Ş. (2011). *Anne baba eğitimi* (1. Baskı). Eğiten Kitap.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çoban, D. ve Demirtaş H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A.D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Di Maggio, R. ve Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 567-580.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self esteem, optimism and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 95-104.

- Ergün-Başak, B. ve Can, G. (2018). Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz-duyarlılık, sosyal bağlılık ve iyimselik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 768-785.
- Flanagan, K.S, Erath, S.A. ve Bierman, K.L. (2008). Unique associations between peer relations and social anxiety in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(4), 759-769.
- Geçtan, E. (2013). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (21. Baskı). Metis.
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 55-65.
- Gümüş, İ., Kurt, M., Güney Ermurat, D. ve Feyetörbay, E. (2011). Anne-baba tutum ve okul başarısına etkisi. *Ekev Academic Review*, 15(47), 423-442.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M. ve Sezer, B. (2017). İyimselik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki, demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları: Bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 95-116.
- Kapudere, B. (2020). *Üniversite öğrencilerindeki problemler, internet kullanımı, algılanan anne baba tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenlik problemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 71-87.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Kuru-Örgün, S. (2000). *Anne baba tutumları ile 8. Sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (1991). Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Aile yazıları-3; Birey, kişilik ve toplum*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları dizisi*. Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Anne baba tutumları ölçeği. Y. Kuzgun ve F. Bacanlı (Ed.), *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? *American Journal of Psychology*, 56(3), 239-249.
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). Wiley.



- Masud, H., Ahmad, M. S., Cho, K. W. ve Fakhr, Z. (2019). Parenting styles and aggression among young adolescents: a systematic review of literature. *Community Mental Health Journal*, 55(6), 1015–1030.
- Nicholls A. R, Polman R.C, Levy A. R. & Backhouse S. H. (2008). Mental toughness, optimism, pessimism and coping among athletes. *Personality and Individual Differences*, 44 (5), 1182-1192.
- Oda, B. (2014). *11-13 yaş grubundaki spor yapan ve yapmayan öğrencilerin iyimserlik ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkilerinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Onur, B. (2006). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik-yaşlılık-ölüm* (5. Baskı). İmge.
- Özdemir, G. (2011). *Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam yönelimlerinin stresle baş etme tutumları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Öztürk, E. E. (2013). *İyimserlik ve dindarlık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Pinquart, M. ve Gerke, D. C. (2019). Associations of parenting styles with self-esteem in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2017–2035.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumu yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3) ,63-69.
- Scheier, M.F. ve Carver, C.S. (1992). Effect of optimism on psychological and physical well-being: theoretical over-view and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Sipahioğlu, Ş. (2002), *Ana baba tutumları ile gençlerdeki duygusal ve davranışsal bozukluklar arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sucu, B.T. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerin algılanan anne-baba tutumu ve bilişsel esneklik düzeyleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Teke, E., Yılmaz, E. ve Sürücü, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 24-38.
- Temel, D. ve Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2) , 843-871.
- Tuzcuoğlu, N. (2004). *Anne baba olmanın altın kuralları*. Morpa Kültür.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-baba ve çocuk* (8. Baskı). Remzi.

Yavuzer, H. (2001) *Çocuk ve suç* (10. Baskı. Remzi.

Yavuzer, H. (2013). *Anne olmak* (4. Baskı). Remzi.

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction.**

Family is a social system in which the individual does not have the freedom of choice, all elements in it interact and any problem occurring in its elements affects the whole.

(Onur, 2006; Yavuzer, 2001). Parental attitudes towards raising children are very important in building a healthy family system. Parents have a great role in children being creative, having strong communication skills, having decision-making competence, having healthy moral and emotional development, and being self-confident, as well as the role of parents in being individuals with adaptation problems, emotional and behavioral disorders (Sipahioğlu, 2002; Tuzcuoğlu, 2004).

Parental attitudes are classified as democratic, protective/demanding, and authoritative by Kuzgun and Eldeleklioğlu (2005) in Turkey. When the basic characteristics of these parental attitudes are viewed, it's seen that there is a positive family structure in which there is unconditional love, respect, and parents are more sensitive and supportive to children in the democratic parental attitude (Kulaksızoğlu, 2011; Kuzgun, 1991; Masud, Ahmad, Cho & Fakhr, 2019). When the protective/demanding parental attitude is examined, it is seen that the parents feel the need to meet every need of the child even if the child does not need help, and as a result of this situation, individuals who have negative self-confidence, dependent and shy characteristics have emerged as a result of this situation (Çağdaş & Seçer, 2011; Demiriz & Öğretir, 2007). When we examine the authoritative parental attitude, a harsher, accusatory, and punitive attitude is displayed by ruling parents (Geçtan, 2013; Masud et al., 2019; Piquart & Gerke, 2019).

Optimism is regarded as a life skill that is effective in individuals' having a more positive perspective, achieving more satisfaction with life, and leading a happier life (Hırlak, Taşlıyan, & Sezer, 2017). Optimism, which has been handled within the scope of positive psychology, which has been frequently emphasized by researchers in recent years, is among the concepts that positive psychology gives importance to. When we examine the general definition of optimism, we come across a definition that individuals tend to have a positive expectation that life will continue well despite all the obstacles and difficulties they encounter in life (Scheir & Carver, 1992).

With this research, it is expected to study the effects of some family variables (perceived parental attitudes, mother and father education levels, number of siblings, and perceived socioeconomic level) on the optimism levels of eighth-grade students and to contribute to the literature in line with the results obtained. Optimistic individuals who generally evaluate life from a positive perspective can overcome the problems in life more easily and lead a healthier and longer life compared to individuals who view life from a negative perspective (Lyubomirsky, 2001). As a result of all these evaluations, it's thought that parents' child-rearing attitudes have a great influence on the development of adolescents.

**Method.**

The study group consists of eighth-grade students who study at 4 different secondary schools in a province in the Black Sea region and participate in the study voluntarily in the 2015-2016 education year. A total of 504 students, 288 girls (%57.1) and 216 boys (%42.9) participated in the study. In this research, one of the quantitative research methods, the relational research model was used. Personal Data Form, Parental Attitudes Scale, and Optimism Scale were used in the study. The acquired data in the research has been analyzed by using Wilcoxon Signed Rank Test and Kruskal-Wallis Test.

### **Results.**

According to the results acquired from the research, it's determined that the difference between democratic, protective/demanding, and authoritative parental attitude scores of students is significantly based on students' level of optimism. It was revealed that there was no significant difference between the educational levels of parents, the number of siblings belonging to the students and the perceived socioeconomic status of family variables, and the optimism levels of the students. Findings obtained from the research reveal that the perceived democratic parental attitude has a significant effect on students' optimism levels.

### **Discussion & Conclusion.**

When the literature is examined, there are studies in which significant differences between democratic parental attitudes and optimism level are detected and confirms the findings obtained from the research (Baldwin, McIntyre & Hardaway, 2007; Demir & Murat, 2017). Another finding obtained from the study is that the optimism level of the students has an effect on the perceived protective/willing and authoritarian parental attitudes. In other words, when the findings regarding the students' optimism levels and the perceived protective/demanding and authoritative parental attitude scores were examined, a significant difference was found between them, and it was concluded that students with high optimism skill scores perceive their parents as protective /demanding and authoritative. In the development of the value judgments of children who grow up in a more traditional and more conservative family environment, mores, customs and traditions are effective rather than their socioeconomic status (Kulaksızoğlu, 1989).

It is recommended to carry out new studies using different variables such as class level, mother and father education level, number of siblings, perceived socioeconomic status as well as the type of residence, sibling birth order, mother and father occupation, right-death or divorced-togetherness of parents. Besides, in line with the results obtained, it is recommended to carry out informative activities in parent training seminars and psychoeducation activities planned by psychological counseling and guidance services in schools that democratic parents attitudes contribute to the increase of optimism skills that help children to exhibit a positive attitude towards life. Besides, planning activities that increase students' optimism skills in counseling and guidance activities with students are recommended to school psychological counselors.

# Problemlı İnternet Kullanımında Güncel Bir Risk Faktörü: COVID-19 Pandemisi

A Current Risk Factor in Problematic Internet Use: The COVID-19 Pandemic

Önder **BALTACI**<sup>[1]</sup> Ömer Faruk **AKBULUT**<sup>[2]</sup> Ebru **YILMAZ**<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi:1 Şubat 2021

ÖZET

Kabul Tarihi:12 Şubat 2021

Bu araştırmada, problemlı internet kullanımı açısından güncel bir risk faktörü olarak ele alınabilecek COVID-19 pandemisi alanyazın ışığında incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak COVID-19 pandemisinin oluşturduğu psiko-sosyal etkiler çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar ışığında ele alınmıştır. Yapılan bu araştırmalarda, COVID-19 pandemisinin fiziksel yansımalarının yanı sıra psikolojik ve sosyal yansımalarının da önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda, bireylerin bu dönemde yoğun bir şekilde depresyon, kaygı ve stres gibi psikolojik belirtiler gösterdikleri görülmüştür. Araştırmada daha sonra problemlı internet kullanımını açıklayan kuramlar ve modeller ışığında COVID-19 pandemisi döneminde problemlı internet kullanım riski açıklanmıştır. Bu dönemde yaşanan problemlı internet kullanımı riski bir model ile açıklanmıştır. Modelde, COVID-19 pandemisinin sosyal izolasyonu beraberinde getirdiği ve sosyal izolasyonla birlikte bireylerin psiko-sosyal sorunlar yaşadıkları ve internette geçirdikleri sürenin arttığı söylenebilir. Yaşanan bu psiko-sosyal sorunlar ile internette geçirilen sürenin artması birbirlerini etkilemekle birlikte problemlı internet kullanımı riskinin oluşmasına da yol açabileceği söylenebilir. Araştırmada daha sonra, COVID-19 pandemisi döneminde problemlı internet kullanımı riskiyle ilişkili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda, COVID-19 pandemisiyle birlikte bireylerin problemlı internet kullanım oranlarında önemli artışlar görüldüğü ve bu durumun bireylerin psiko-sosyal sağlıkları açısından olumsuz etkiler oluşturduğu görülmüştür. Son olarak ise COVID-19 döneminde çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin problemlı internet kullanımı riskinden korunabilmelerine yönelik kurum ve kuruluşlara, ruh sağlığı uzmanlarına, bireylere ve ebeveynlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *problemlı internet kullanımı, internet bağımlılığı, COVID-19, pandemi, risk faktörü*

Received Date:1 February 2021

ABSTRACT

Accepted Date:12 February 2021

In this study, the COVID-19 pandemic, which can be considered as a current risk factor in terms of problematic internet use, was examined in the light of the literature. In the research, firstly, the psycho-social effects caused by the COVID-19 pandemic were discussed in the light of researches conducted in various countries. These studies show that the psychological and social repercussions of the COVID-19 pandemic are important as well as the physical implications. Studies have shown that individuals intensely show psychological symptoms such as depression, anxiety and stress during this period. Later in the research, the risk of problematic internet use during the COVID-19 pandemic was explained in the light of theories and models explaining problematic internet use. Problematic internet use risk experienced in this period was explained with a model. In the model, it can be said that the COVID-19 pandemic brought along social isolation, and with social isolation, individuals experience psycho-social problems and the time they spend on the internet increases. It can be said that these psycho-social problems and the increase in the time spent on the internet affect each other, but may also lead to the risk of problematic internet use. Subsequently, the research examined the studies related to the risk of problematic internet use during the COVID-19 pandemic. In the researches in the literature, it has been observed that with the COVID-19 pandemic, there has been a significant increase in the problem of internet use of individuals and this situation has negative effects on the psycho-social health of individuals. Finally, in the period of COVID-19, various recommendations have been made to institutions and organizations, mental health professionals, individuals and parents to protect children, adolescents and adults from the risk of problematic internet use.

**Keywords:** *problematic internet use, internet addiction, COVID-19, pandemic, risk factor*

**Atıf Cite** Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. ve Yılmaz, E. (2021). Problemlı internet kullanımında güncel bir risk faktörü: Covid-19 pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 97-121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503>

<sup>[1]</sup> Dr. Öğr. Üyesi | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Kırşehir | Türkiye | ORCID: 0000-0002-9974-8507

<sup>[2]</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi | Necmettin Erbakan Üniversitesi | Konya | Türkiye | ORCID: 0000-0001-5152-8102 | omerfaruk2540@gmail.com

<sup>[3]</sup> Psikolojik Danışman | MEB | Türkiye | ORCID: 0000-0001-5134-9139

## GİRİŞ

Çin'de 2019 yılı sonlarına doğru başlayan ve bütün Dünya'ya hızlı bir şekilde yayılan SAR-CoV-2'den kaynaklanan COVID-19 hastalığı 2020 yılı içerisinde büyük bir yayılım göstererek küresel bir sorun haline gelmiş ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak nitelendirilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020; WHO, 2020). COVID-19 pandemisinin hızlı bir şekilde yayılım göstermesi ve ölümcül etkilere sahip olması birçok ülkenin eğitim, mesleki ve sosyal yaşam alanlarında farklı kısıtlamalar uygulamalarına neden olmuştur. Ülkemizde bu kapsamda; çeşitli yaş gruplarına yönelik sınırlı saatler haricinde sokağa çıkma kısıtlaması getirilmesi, okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitim kademelerinin faaliyetlerini uzaktan eğitim yoluyla devam ettirmeleri, hafta sonları sokağa çıkma kısıtlamalarının getirilmesi ve seyahat kısıtlamaları gibi farklı önlemlerin alındığı bilinmektedir (BBC Türkçe, 2020; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Bunlara ek olarak bireylerin bu hastalığa yakalanmamak için kendilerini izole ettikleri ve sosyal yaşamdaki etkileşimlerinde azalmalar olduğu bilinmektedir (Ruiz-Frutos vd., 2020). Ayrıca bireylerin bu dönemde medya araçlarında sürekli olarak COVID-19 pandemisiyle ilgili haberlere maruz kalmaları da yoğun stres ve kaygı yaşamalarına neden olduğu görülmüştür (Al Zubayer vd, 2020; Gao vd., 2020; Planchuelo-Gómez vd., 2020; Wang vd., 2020).

Bireylerin COVID-19 pandemisi öncesine göre sosyal yaşamlarındaki etkileşimlerinde görülen bu azalmalar ve evde geçirilen sürenin artması fiziksel sağlık açısından koruyucu bir role sahip olsa da psiko-sosyal sağlık açısından çeşitli sorunların yaşanması açısından risk oluşturabilmektedir (Benke vd., 2020). Statista (2021) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde COVID-19 pandemisi sürecinde internet kullanım oranları üzerine yapılan bir araştırmada, bireylerin pandemi öncesine göre internet kullanım oranlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada COVID-19 pandemisi döneminde çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin de büyük oranda artış gösterdiği görülmüştür (Griffith, 2020). Bireylerin pandemi döneminde çevrimiçi oyunlarda geçirdiği süre de pandemi öncesine göre büyük oranda artış göstermiştir (King vd., 2020). COVID-19 pandemisiyle artan çevrimiçi süre internetin kontrolsüz, bilinçsiz ve aşırı bir şekilde kullanılmasına yol açabilmektedir. İnternetin bu şekilde sorunlu bir şekilde kullanılması alanyazında problemlerli internet kullanımı, internet bağımlılığı ve patolojik internet kullanımı gibi farklı isimlerle tanımlanmaktadır (Block, 2008; Caplan, 2010; Young ve De Abreu, 2011). Bu araştırmada bu kavramlar arasından problemlerli internet kullanımı kavramı, internetin sorunlu bir şekilde kullanılması olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmada, bireylerin evde kalmalarıyla birlikte internette geçirdikleri sürelerin artmasıyla beraber psiko-sosyal yaşamları açısından bir sorun olarak algılanabilecek problemlerli internet kullanımı durumu ele alınacaktır.

Problemlerli internet kullanımı; bireylerin internet kullanımlarını kontrol etmekte zorluk yaşamaları, internetle ilgili yoğun bilişsel meşguliyet yaşamaları, internete ulaşamadıklarında öfke, huzursuzluk, sinirlilik gibi çeşitli tepkiler yaşamaları ve internet kullanımlarının mesleki, akademik, fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamlarını olumsuz olarak etkilemesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Caplan, 2010; Young ve De Abreu,

2011). Bireylerin internette geçirdikleri sürenin fazla olması, internet kullanımlarını kontrol etmede zorluk yaşamaları ve sağlıklı internet kullanımına ilişkin gerekli becerilere sahip olamamaları problemlerli internet kullanımına yol açabilmektedir (Avşaroğlu ve Akbulut, 2020). Bu durum sonucunda bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamları olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Yapılan araştırmalarda; problemlerli internet kullanımının obezite (Budak, 2016; Yıldırım, 2016), yeme bağımlılığı (Tao ve Liu, 2009; Yıldırım, 2016), beslenme sorunları (Dürmüş, 2018), fiziksel aktivitelerde azalma (Mota vd., 2006), akademik başarısızlık (Buzkıran, 2017; Xin vd., 2018), akademik erteleme (Geng et al., 2018), olumsuz okul yaşantıları (Li vd., 2019; Peng vd., 2019), olumsuz ruh sağlığı belirtileri (Budak vd., 2015; Lin vd., 2019; Özcan vd., 2020) ve sağlıksız aile ilişkileri (Chi vd., 2020; Çırak vd., 2018; Waśniński ve Tomczyk, 2015) gibi fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunlar oluşturduğu görülmektedir.

COVID-19 pandemisiyle birlikte bireylerin sosyal yaşamlarındaki etkileşimlerinde görülen azalmalar ve daha fazla evde kalmayla birlikte internette geçirilen sürenin artması problemlerli internet kullanımı açısından risk oluşturabilmektedir (Balcı vd., 2021; Bayrak Ayas, 2020; Göker ve Turan, 2020; Güler yüz vd., 2020). Bireylerin COVID-19 sürecinde yaşadıkları yoğun kaygı ve stres psiko-sosyal sağlıklarını açısından sorunlar oluşturmakla birlikte problemlerli internet kullanımı sonucunda oluşabilecek psiko-sosyal etkiler de bireylerin ruh sağlığı durumları açısından uzun vadeli olumsuz etkiler yaratabileceği düşünülmektedir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde, problemlerli internet kullanımı açısından güncel bir risk faktörü olarak ele alınabilecek COVID-19 pandemisinin alanyazın ışığında ele alınması ve bu riskin önlenmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulması sahada çalışan ruh sağlığı çalışanlarına ve araştırmacılara yönelik destek sunabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada, ilk olarak COVID-19 pandemisinin psiko-sosyal etkileri ele alınacak daha sonra ise problemlerli internet kullanımını açıklamak için geliştirilen kuram ve modeller COVID-19 pandemisi açısından incelenecektir. Daha sonrasında ise alanyazında pandemi döneminde problemlerli internet kullanımını inceleyen araştırmalar gözden geçirilerek bu durumu önlemeye yönelik çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

### **COVID-19 Pandemisinin Psiko-Sosyal Etkileri**

COVID-19 pandemisi ortaya çıktıktan sonra ilk olarak bireylerin fiziksel sağlıklarına odaklanılmış ve bireylerin fiziksel sağlıklarını korumaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Bu düzenlemeler çerçevesinde bireylerin psiko-sosyal sağlıklarını korumaya yönelik düzenlemeler ihmal edilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda, COVID-19 pandemisinin çocuklardan yaşlılara kadar bütün bireylerde önemli psiko-sosyal sorunlar oluşturduğu görülmüştür (Bulut ve Suluk, 2020; Malesza ve Kaczmarek, 2020).

Al Zubayer ve arkadaşları (2020) tarafından Bangladeş'te ilk COVID-19 vakası çıktıktan 4 ay sonra 1.146 yetişkin üzerinde yapılan bir araştırmada; bireylerde depresyon, kaygı ve stresin yaygınlığı cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermemekle birlikte sırasıyla %47.2, %46.0 ve %32.5 olarak bulunmuştur. Planchuelo-Gómez ve arkadaşları (2020) tarafından İspanya'da COVID-19'un psikolojik yansımalarını

incelemek için 4.724 katılımcı ile yürütölen bir boylamsal araştırmada ise bireylerin kaygı, depresyon ve stres düzeyleri 1 ay arayla yapılan 2 ölçümde artış gösterdiği görölmüştür. El Keshky ve arkadaşları (2020) tarafından Suudi Arabistan'da karantinaya alınan 200 birey ile yapılan araştırmada, yetişkinlerin karantina sürecinde kaygı, depresyon ve stres belirtilerinin yaygınlığı sırasıyla %40.5, %57.5 ve %55.5 olarak bulunmuştur. COVID-19 pandemisinin ilk ortaya çıktığı Çin'de 472 üniversite öğrencisi ile yapılan başka bir araştırmada ise üniversite öğrencilerine uygulanan SCL-90 envanterinin sonuçları ile COVID-19 döneminde öğrencilerin psikolojik durumları incelenmiştir. Öğrencilerin %57'si COVID-19' yakalanma riskinden yoğun korku yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin somatizasyon, obsesif kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlılık, anksiyete, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve genel şiddet indeksleri normlarla karşılaştırıldığında anlamlı olarak yüksek olduğu görölmüştür (Jiang, 2020). Daha geniş bir çalışma grubu ile Çin'de 323.489 üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %7.7'sinin COVID-19 pandemisi sırasında depresif belirtiler gösterdiği görölmüştür. Depresif belirtileri olan üniversite öğrencilerinin düzenleyici duygusal öz-yeterliliklerinin ise düşük düzeyde olduğu görölmüştür. Ayrıca bu süreçte COVID-19 ile ilgili haberleri günde 3 saatten fazla takip eden öğrencilerin depresyon belirtileri daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu süreçte daha fazla depresyon belirtileri gösterdiği görölmüştür. Sınıf düzeyi açısından ele alındığında ise son sınıfa yaklaştıkça depresyon belirtilerinin arttığı görölmüştür. Bu durum üniversite öğrencilerin mezun olmalarıyla birlikte iş yaşamına başlayacakları ve beraberinde pandeminin getirdiği ekonomik etkilerden olumsuz etkilenebilecekleri kaygısı ile açıklanabilir. Yaşanılan yerleşim yeri değişkenine göre ise büyük şehirlerde yaşayan üniversite öğrencilerinin pandemi sırasında depresyon belirtilerinin daha yüksek olduğu görölmüştür. Ayrıca bu süreçte hiç egzersiz yapmayan üniversite öğrencilerinin de diğer gruplara göre daha yüksek depresyon belirtileri yaşadığı görölmüştür. Uyku ve beslenme alışkanlıklarında yaşanan düzensizlikler de depresif belirtileri artırmıştır (Chen vd., 2020).

COVID-19 vaka ve ölüm sayılarının en fazla göröldüğü ölkelerden birisi olan ABD'de 10.368 birey ile yapılan bir araştırmada ise korku ve kaygı düzeyleri doğrulanmış vaka sayılarının yüksek olduğu bölgelerde daha yüksek bulunmuştur (Fitzpatrick vd., 2020). ABD ile birlikte COVID-19 pandemisinden önemli oranda etkilenen İngiltere'de 17.452 birey ile COVID-19 pandemi öncesinde ve sonrasındaki psikolojik durumu belirleyebilmek için yapılan boylamsal araştırmada; 2014 yılından 2020'nin Nisan ayına kadar olan ki süreçte bireylerin psikolojik durumlarında olumsuz anlamda bir yükseliş olduğu görölmüştür. Araştırmada, katılımcıların 2018-2019 yılları içerisinde klinik olarak psikolojik sıkıntı yaşama oranı %18.9 iken bu oran Nisan 2020'de %27.3'e çıkmıştır. Buna ek olarak katılımcıların genel sağlık anketine verdikleri cevaplar incelendiğinde 2018-2019 yılları içerisinde olumsuz sağlık durumları oranı %11.5 iken Nisan 2020'de %12.6'ya yükselmiştir. Bu yükselişin 2014-2018 yılları arasındaki ölçümlerdeki yükselmeden daha fazla olduğu görölmüştür. Bu artışların hangi gruplarda anlamlı olarak daha fazla olduğunu belirlemek için yapılan analizlerde ise en fazla artışın 18-24 ve 25-34 yaş gruplarında, kadınlarda ve küçük çocuklarla birlikte yaşayan gruplarda olduğu görölmüştür. Ayrıca pandemiden önce çalışan ve pandemiyle birlikte işini kaybeden



katılımcılarda da bu artışın yüksek olduğu görülmüştür (Pierce vd., 2020). Benke ve arkadaşları (2020) tarafından Almanya'da COVID-19 pandemisinin başlangıç döneminde 4.335 birey ile yapılan bir araştırmada, kısıtlamalar ile birlikte gerçekleşen sosyal etkileşimlerdeki azalmalar ve yaşamsal değişiklikler psikolojik durumlar (depresyon, kaygı, yalnızlık, yaşam doyumu ve psikolojik sıkıntılar) ile ilişkili olduğu görülmüştür. COVID-19 pandemisi döneminde bireylerin evlerinde daha uzun süre kalmaları aile içi ilişkilerine ilişkin yansımalar ortaya çıkartabilmektedir. Bu dönemde sorunlu aile ilişkilerine sahip olan bireyler pandeminin yarattığı olumsuz psiko-sosyal deneyimlerden daha fazla etkilendikleri görülmüştür.

COVID-19 pandemisi bütün bireyleri etkilemekle birlikte sağlık sektörü içerisinde yer alan ve COVID-19 hastaları ile yakından temasta bulunan sağlık çalışanları üzerinde daha çok psiko-sosyal etkiler oluşturabileceği söylenebilir. İtalya'da sağlık çalışanları ile yapılan bir araştırmada, sağlık çalışanlarının COVID-19 hastaları ile çok yakın temaslarda bulunmalarının algılanan stres düzeyleri üzerinde önemli etkiler oluşturduğu görülmüştür (Babore vd., 2020). Benzer bir şekilde Tan ve arkadaşları (2020) tarafından Singapur'da 3.075 sağlık çalışanı ile yürütülen bir araştırmada ise 8 saatten fazla mesaiye kalan sağlık çalışanlarının daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Bu dönemde sağlık çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri ile depresyon, kaygı ve stres düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Hastanelerde doktor, hemşire ve yardımcı sağlık personeli olarak çalışan bireylerin tükenmişlik düzeyleri destek personeli ve yönetici pozisyonunda çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, COVID-19 tanısı almış bireylerle bire bir temasta bulunan sağlık çalışanlarının daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermektedir.

COVID-19 pandemisi döneminde sağlık çalışanları ile yapılan nitel bir araştırmada ise sağlık çalışanlarının pandemi döneminde psiko-sosyal yaşamlarında önemli etkilenmeler olduğu görülmüştür. Ardebili ve arkadaşları (2020) tarafından 97 sağlık çalışanı ile yapılan bu nitel araştırmada, sağlık çalışanlarının pandemi dönemindeki mesleki ve psikolojik deneyimleri derinlemesine araştırılmak istenmiştir. Araştırma sonucunda; sağlık çalışanlarının pandemi döneminde çalışmayla birlikte aşırı iş yükü, belirsizlik, durum üzerinde kontrolü kaybetmek ve koruyucu cihazların yetersizliği ve kullanımının zorluğunu yaşama gibi mesleki anlamda zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Sağlık çalışanları, COVID-19 pandemisinden mesleki anlamda etkilenmekle birlikte günlük yaşamlarında önemli değişiklikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan tüm sağlık çalışanlarının pandemi ile birlikte günlük yaşamlarında önemli değişikliklerin olduğunu ve %95'inin bu durumun eskiye dönmesinin çok zor olacağını ifade ettiği görülmüştür. Sağlık çalışanları pandemi ile birlikte sosyal etkileşimlerinde, aile ilişkilerinde ve iş hayatlarında büyük değişikliklerin meydana geldiğini ve bu değişikliklerin kendilerini psikolojik olarak olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sağlık çalışanları bu dönemde kendilerini karantinaya almışlar ve ailelerinden uzak kalmışlardır. Araştırmada, sağlık çalışanlarının hastalığı ailelerine bulaştırma veya onları kaybetme korkusu yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının önemli bir kısmı ailelerinden uzakta hastalığa yakalanıp tek başlarına ölmekten korktuklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bazı sağlık çalışanları ise ailelerine

virüs bulaştığında kendilerini suçlu hissetme duygusunu yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada COVID-19 pandemisinde sağlık çalışanlarının psikolojik durumları teması incelendiğinde psikolojik etkilerin 3 aşamada ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda sağlık çalışanları pandeminin ilk aylarında korku, kaygı ve kontrol kaybı durumları yaşadıkları görülmüştür. İkinci aşama olan pandeminin zirve yaptığı dönemde ise sağlık çalışanlarında kaygı, depresyon, umutsuzluk ve çaresizlik duygularının yaygın olduğu görülmüştür. Üçüncü aşamada ise sağlık çalışanları artık duruma yavaş yavaş uyum sağlamaya başlasa bile psikolojik olarak olumsuz deneyimlerinin hala devam ettiği görülmüştür. Bu aşamada sağlık çalışanlarında; depresyon, post-travmatik stres, tükenmişlik ve stres durumlarının yeniden ortaya çıkışı gibi psikolojik durumların yaşandığı görülmüştür.

COVID-19 pandemisi sağlık çalışanlarını derin bir şekilde etkilemekle birlikte eğitim-öğretim hizmetlerini uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmeye başlayan öğretmenler üzerinde de bazı yansımalar oluşturmuştur. MacIntyre ve arkadaşları (2020) tarafından 634 öğretmen ile yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde stresle başa çıkma stratejileri, stres, iyi oluş ve negatif duyguları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin önemli düzeyde stres yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada yapılan korelasyon analizinde pozitif psikolojik durumlar (mutluluk, iyi oluş, dayanıklılık vb.) ile pozitif başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken kaçınmacı başa çıkma stratejileri ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaçınmacı başa çıkma stratejileri ile olumsuz psikolojik durumlar (stres, kaygı, umutsuzluk vb.) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

COVID-19 pandemisi ile birlikte bireylerin psikolojik ve sosyal yaşamları olumsuz etkilendiği birçok araştırmada görülmektedir. Ancak bireylerin pandemi öncesinde sahip oldukları olumsuz ruh sağlığı belirtileri ve tanılarını pandemi döneminin psiko-sosyal yansımalarına karşın daha kırılabilir bir yapıya sahip olmalarına ve bu durumdan daha fazla etkilenmelerine neden olabilmektedir. Liu ve arkadaşları (2020) tarafından Amerika'da 898 genç yetişkin ile yapılan bir araştırmada, COVID-19 öncesi herhangi bir psikolojik rahatsızlık tanısı almış ancak tedavi olmamış bireylerin COVID-19 ile ilgili endişe ve üzüntü düzeyleri hiç tanı almayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca pandemi öncesinde herhangi bir psikolojik rahatsızlık tanısı almış ancak tedavi görmüş bireylerin tanı alıp tedavi görmeyen bireylere göre daha düşük COVID-19 ile ilgili endişe ve üzüntü duydukları görülmüştür. Bu araştırma, pandemi öncesinde psikolojik rahatsızlık tanısı almış bireylerin pandeminin psiko-sosyal etkilerinden daha fazla etkilendiklerini göstermektedir. Guo ve arkadaşları (2020) tarafından 6.169 ergen ile yapılan bir araştırmada ise COVID-19'un yüksek kaygı ve travma sonrası stres durumlarını açıklama durumu ve pandemi öncesinde kötü muamele yaşama deneyimlerinin ergenlerin pandemi sürecinde ruh sağlığı üzerindeki bu etkiyi artırıp artırmaması incelenmiştir. Araştırma sonucunda, COVID-19 pandemisi sürecinde travma sonrası stres ve kaygı durumlarını çocukluk dönemindeki olumsuz deneyimlerin önemli oranda açıkladığı görülmüştür. Ayrıca olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip ve COVID-19 korkusu yüksek olan ergenlerin, travma sonrası stres düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar,

pandemi öncesinde olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalan ergenlerin pandeminin psikolojik etkilerinden daha fazla zarar gördüklerini gösterebilmektedir.

COVID-19 pandemisinde bireylerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin Dünya'da yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde; Dünya'nın birçok ülkesinde farklı meslek ve yaş gruplarındaki bireylerin COVID-19 pandemisinin beraberinde getirdiği psiko-sosyal etkilere maruz kaldıkları söylenebilir. Bu araştırmada, COVID-19 pandemisinin beraberinde getirdiği sorunlardan birisi olan problemler internet kullanımı durumu ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde COVID-19 pandemisinde problemler internet kullanımının gelişimini hızlandırabilecek risk faktörleri problemler internet kullanımını açıklamak için geliştirilen model ve kuramlar çerçevesinde ele alınacaktır.

### COVID-19 Pandemisinde Problemler İnternet Kullanımının Kuramsal Çerçevesi

Bireylerin interneti yaşamlarında sorun oluşturacak ve kontrolsüz bir şekilde kullanması olarak tanımlanan problemler internet kullanımı son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte sıklıkla yaşanan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Avşaroğlu ve Akbulut, 2020). COVID-19 pandemisiyle birlikte bireylerin evde geçirdikleri sürenin artması ve beraberinde internette daha fazla vakit geçirmeleri problemler internet kullanımı sorunu açısından risk oluşturabilmektedir (Eidi ve Delam, 2020; Guessoum vd., 2020). Ayrıca stresli durumlar ve olaylar problemler internet kullanımı durumuna neden olabilmektedir (Cerniglia vd., 2017). Bu bölümde, COVID-19 pandemisinde problemler internet kullanımı riskini artıracak faktörler çeşitli kuram ve modeller ışığında ele alınacaktır.

Problemler internet kullanımının bileşenlerinin belirlenmesi üzerine çalışma yapan Block (2008), problemler internet kullanımının aşırı kullanım, geri çekilme, tolerans ve olumsuz etkiler olmak üzere 4 boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. COVID-19 pandemisi döneminde bireylerin internette geçirdikleri sürenin artması ve bu süre üzerinde kontrolün kaybedilmesi bu boyutlardan aşırı kullanım boyutuyla ilişkilidir. Ayrıca bu süreçte bireylerin birçok sorumluluklarını yerine getirmek ve zaman geçirmek için interneti kullanmaları beraberinde internette geçirdikleri sürenin artmasına ve tolerans geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bunlara ek olarak bireylerin internette geçirdikleri kontrolsüz süre ile birlikte akademik, mesleki ve psiko-sosyal yaşamlarının olumsuz olarak etkilenmesi de problemler internet kullanımı açısından risk oluşturabilmektedir.

Davis (2001) tarafından problemler internet kullanımını açıklamak için geliştirilen bilişsel-davranışçı modelde ise problemler internet kullanımına bireylerin sosyal kaygı, depresyon, stres, yalnızlık, işlevsel olmayan bilişler ve internetle ilgili pekiştiricilerin neden olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca bireylerin günlük yaşamlarında yaşadıkları sosyal destek eksikliği ve sosyal izolasyon gibi durumların da problemler internet kullanımı sorununun yaşanmasına neden olduğu görülmüştür. Kandell (1998) tarafından problemler internet kullanımını açıklamak için geliştirilen bir başka modelde ise bireylerin psikolojik ve sosyal sorunlar yaşamlarının internetin problemler bir şekilde kullanabilmesine neden olabileceği ifade edilmiştir. Alanyazında

COVID-19 pandemisinin bireylerin psikolojik sorunlar yaşamalarına neden olabileceğine ilişkin birçok araştırma mevcuttur. Bireylerin pandemi sürecinde yaşadıkları bu olumsuz ruh sağlığı belirtileri problemler internet kullanımının yaşanmasına yol açabilmektedir. Çünkü bireyler günlük yaşamlarında yaşadıkları olumsuz ruh sağlığı durumlarından bir kaçış olarak interneti görebilmekte ve kendilerini internette bu sorunlardan uzak olarak görebilmektedir (Király vd., 2020). Bu durum ilk başta bir rahatlama olarak görülmesine karşın zaman geçtikçe gerçeklikten kopuşa ve sorunların daha derin yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu dönemde bireylerin pandeminin getirdiği olumsuz psikolojik durumlar karşısında rahatlamak için internete yönelerek sosyal medyada vakit geçirmeleri, film-dizi izlemeleri, oyun oynamaları kontrol sağlanamadığı zaman sorunlara neden olabilmektedir (Göker & Turan, 2020).

LaRose ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel modelde ise bireylerin internete ilişkin yetersiz öz-düzenlemelerinin, depresyonun ve alışkanlık gücünün problemler internet kullanımına yol açabileceği görülmektedir. COVID-19 pandemisinde depresyon yaygınlığının artması ve internet kullanımına ilişkin süresinin artması ile alışkanlık gücünün artması bir risk faktörü oluşturabilmektedir. Bir başka modelde ise bireylerin çevrimiçi sosyal etkileşimleri gerçek yaşamdaki etkileşimlere tercih etmesi, yetersiz öz-düzenleme becerisi ve duygudurumda yaşanan sorunlar problemler internet kullanımına neden olabileceği görülmektedir (Caplan, 2010). COVID-19 pandemisinde bireylerin hastalığa yakalanmamak için sosyal etkileşimlerini internet üzerinden sürdürmeye daha fazla ağırlık vermesi, internette geçirdikleri sürenin artması ile öz-kontrolün olumsuz etkilenmesi ve duygudurumda yaşanan olumsuz durumlar problemler internet kullanımının gelişimi açısından risk oluşturabileceği söylenebilir.

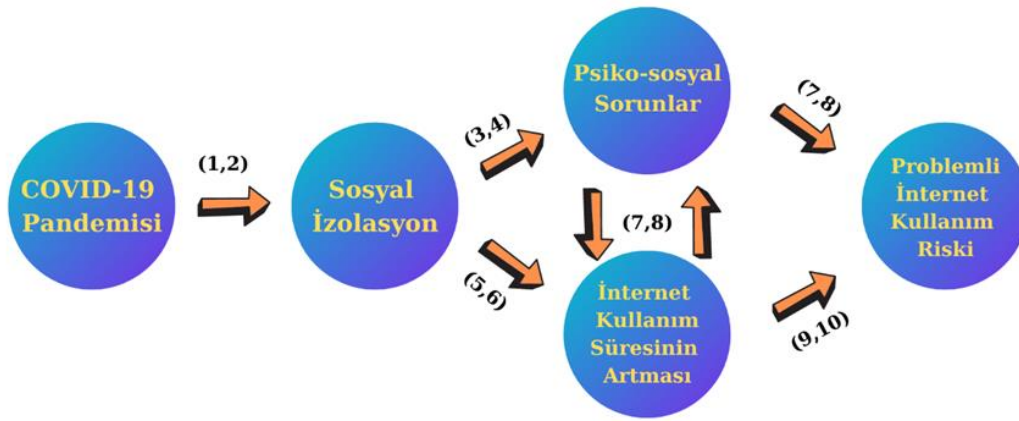
Tam ve Walter (2013) tarafından problemler internet kullanımını açıklamak için risk ve koruyucu faktörlere vurgu yapan modelde ise sağlıksız aile yapısı, olumsuz ruh sağlığı belirtileri, sıklıkla teknolojiyle uğraş gibi faktörlerin problemler internet kullanımının gelişimini hızlandırıcı faktörler olduğu ifade edilmiştir. COVID-19 pandemisinde bireylerin aile ilişkilerinde yaşanan sorunların artması, olumsuz ruh sağlığı belirtileri göstermesi ve internette sıklıkla vakit geçirmeleri problemler internet kullanımı açısından risk oluşturabilmektedir. Çünkü bireylerin aile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlardan ve olumsuz ruh sağlığı belirtilerinden kaçınmak için interneti kullanmaları sonucunda gerçek yaşamdan kopmalar başlayabilmektedir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temel alınarak problemler internet kullanımını açıklayan Suler (1999), bireylerin gerçek yaşamda karşılamaları gereken temel ihtiyaçları internet üzerinden karşılamaları ve bu durumun sıklıkla yaşanmasının problemler internet kullanımına neden olabileceğini ifade etmiştir. COVID-19 pandemisi döneminde bireylerin fizyolojik, güvenlik, kişilerarası ilişkiler, sosyal kabul, bilme, anlama ve saygı gibi çeşitli ihtiyaçlarını internet üzerinden karşılamaları ve bu durumun yoğun bir şekilde devam etmesi problemler internet kullanımı açısından risk oluşturabileceği söylenebilir.

Son olarak Liu ve Kuo (2007) tarafından geliştirilen kişilerarası ilişkiler modelinde ise bireylerin gerçek yaşamlarındaki kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları sorunlardan bir kaçış olarak internete yönelebileceklerini ve bu durumun problemler internet kullanımı açısından risk oluşturabileceği vurgulanmıştır. COVID-19

pandemisi döneminde bireylerin gerçek yaşamdaki kişilerarası ilişkilerinde yaşanan azalmalar ve bu ilişkilerin internet üzerinden daha fazla gerçekleştirilmesi problemlı internet kullanımı açısından risk oluşturabileceğini göstermektedir.

Problemlı internet kullanımını açıklamak için geliştirilen bu kuram ve modeller incelendiğinde, bireylerin COVID-19 pandemisinde karşılaştıkları birçok faktörün problemlı internet kullanımının gelişimi açısından risk oluşturabildiğini göstermektedir. Problemlı internet kullanımının gelişimini hızlandıracak risk faktörlerinden bir yenisi de COVID-19 pandemisi olduğu söylenebilir. Şekil 1'de bu kuramlar ve modeller ışığında COVID-19 pandemisi döneminde problemlı internet kullanımı riskinin gelişimine ilişkin süreç özetlenmiştir.



1-) Benke ve arkadaşları, 2020; 2-) Ardebili ve arkadaşları (2020); 3-) Al Zubayer ve arkadaşları (2020); 4-) Jiang (2020); 5-) Özdemir ve Arpacıoğlu (2020); 6-) Sun ve arkadaşları (2020); 7-) Davis (2001); 8-) Kandell (1998); 9-) Siste ve arkadaşları (2020); 10-) Young ve De Abreu (2011)

Şekil 1. COVID-19 Pandemisi Döneminde Problemlı İnternet Kullanım Riski

Şekil 1 incelendiğinde; COVID-19 pandemisinin beraberinde sosyal izolasyon durumunu ortaya çıkardığı söylenebilir. Sosyal izolasyon durumu da bireylerin çeşitli psiko-sosyal sorunlar yaşamalarına ve internet kullanım sürelerinin artmasına neden olabilmektedir. Bireylerin internet kullanım sürelerinin artması ve psiko-sosyal sorunlar yaşamaları faktörleri de süreç içerisinde birbirlerini etkileyebilmektedir. Bu iki faktör beraberinde COVID-19 pandemisinde problemlı internet kullanımı riskinin oluşmasına yol açabileceği söylenebilir. Bir sonraki bölümde COVID-19 pandemisi döneminde problemlı internet kullanımına yönelik yapılan çeşitli araştırmalar ele alınacaktır.

### COVID-19 Pandemisinde Problemlı İnternet Kullanımı İle İlgili Araştırmalar

COVID-19 pandemisi ile birlikte bireylerin pandemi öncesine göre internette geçirdikleri sürenin artması, interneti sosyal medya kullanımı, çevrimiçi oyun oynama, alışveriş yapma ve film-dizi izleme gibi amaçlar için kullanma ve bu dönemde yaşanabilecek psiko-sosyal sorunlardan bir kaçış olarak interneti kullanmaları problemlı internet kullanımı açısından risk oluşturabilmektedir. Bu başlıkta alanyazında COVID-19 pandemisi döneminde problemlı internet kullanımına ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda bireylerin pandemi öncesi ile karşılaştırıldığında pandemi döneminde internette geçirdikleri sürenin önemli oranda artış gösterdiği görülmüştür. Özdemir ve Arpacıoğlu (2020) tarafından Türkiye’de 1.020 yetişkin birey ile yapılan bir araştırmada, COVID-19 pandemisi döneminde sosyal medya kullanımının COVID-19 korkusu üzerinde etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, pandemi döneminde sosyal medyada daha fazla zaman geçiren bireylerin COVID-19 korkusu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin yaklaşık %60’ı sosyal medya kullanımlarının pandemi öncesine göre artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bireylerin yaklaşık %35’i ise bu dönemde günlük ortalama 4 saatten fazla sosyal medyada zaman geçirdikleri görülmüştür. İslam ve arkadaşları (2020) tarafından Bangladeş’te 13.525 yetişkin ile yürütölen bir araştırmada, katılımcıların yaklaşık %56’sı COVID-19 pandemisi döneminde günde ortalama 4 saatten daha fazla çevrimiçi zaman geçirdikleri görülmüştür. Bu dönemde katılımcıların %64.9’u interneti sosyal medya kullanmak amacıyla kullanırken %34.3’ü çevrimiçi oyun oynamak amacıyla, %78’i ise dizi ve film gibi eğlenceli etkinlikleri için kullandıkları görülmüştür. İnterneti eğlence, oyun ve dizi-film içerikleri izlemek amacıyla kullanmanın problemlerli internet kullanımı açısından risk oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda (Filiz vd., 2014) bu oranların pandemi döneminde problemlerli internet kullanımı açısından endişe verici bir durum olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada katılımcıların internet bağımlılık ölçeğinden aldığı puanların ortalaması 45 üzerinden 22.7 olarak bulunmuştur.

Duan ve arkadaşları (2020) tarafından Çin’de 3.613 birey ile yürütölen bir araştırmada ise katılımcıların yaklaşık %26’sı pandemi öncesinde internette günlük ortalama 3 saat ve üzeri vakit geçirirken pandemiyle birlikte katılımcıların yaklaşık %57’si günlük ortalama 3 saat ve üzeri vakit geçirmeye başlamışlardır. Ayrıca pandemi döneminde katılımcıların yaklaşık %23’ü akıllı telefon bağımlılığı belirtileri gösterirken %6’sı internet bağımlılığı belirtileri göstermektedir. Bunlara ek olarak akıllı telefon bağımlılığı ve internet bağımlılığı belirtileri gösteren grubun göstermeyen gruba göre anlamlı olarak daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür. Hashemi ve arkadaşları (2020) tarafından İran’da 651 birey ile yürütölen bir araştırmada ise katılımcıların yaklaşık %32’si COVID-19 pandemisi döneminde günde ortalama en az 4 saat sosyal ağlarda vakit geçirdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada, problemlerli internet kullanımı ile COVID-19 korkusu arasında .40 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yapılan yapısal eşitlik modellemesinde problemlerli internet kullanımının üstbilişsel inançlar, kaygı duyarlılığı ve COVID-19 korkusu üzerinde dolaylı etkiler oluşturduğu görülmüştür. Problemlerli internet kullanımının bileşenlerinden birisi olan aşırı kullanım boyutu, bireylerin internette geçirdikleri sürenin artış göstermesi olarak ifade edilmektedir (Block, 2008). Bu kapsamda pandemi döneminde bireylerin internette geçirdikleri sürenin fazla olması problemlerli internet kullanımı açısından risk oluşturabileceği söylenebilir.

COVID-19 pandemisi döneminde problemlerli internet kullanımının yaygınlığını belirlemeye yönelik araştırmalarda elde edilen yaygınlık oranları da problemlerli internet kullanımı riskini görebilmek açısından önemli ipuçları verebilmektedir. Ayrıca araştırmalarda bireylerin problemlerli internet kullanım düzeyleri ile

çeşitli psiko-sosyal özellikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi, internet kullanımının pandeminin zorlu psiko-sosyal deneyimlerinden bir kaçış olarak görülebileceğini gösterebilmektedir. Buna ek olarak pandeminin getirdiği psiko-sosyal etkileri, problemlı internet kullanımının oluşturabileceği olumsuz etkiler daha da derinleştirebilmektedir. Sun ve arkadaşları (2020) tarafından Çin'de 6.416 birey ile yapılan bir araştırmada, katılımcıların %46.8'inin COVID-19 pandemisi döneminde internet bağımlılık belirtilerinin artış gösterdiği ve %16.6'sının pandemi sürecinde daha fazla internette kaldıkları görülmüştür. Dong ve arkadaşları (2020) tarafından Çin'de 2.050 çocuk ve ergenle yapılan bir araştırmada ise katılımcıların %2.68'i internet bağımlılığı kriterlerini karşılarken %33.37'si problemlı internet kullanıcısı olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada, çocuk ve ergenlerde bu dönemde internet kullanımının pandemi öncesine göre büyük oranda artış gösterdiği görülmüştür. Ayrıca araştırmada, çocuk ve ergenlerin internet bağımlılık düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında ( $r=.257$ ,  $p<.001$ ) ve stres düzeyleri arasında ( $r=.323$ ,  $p<.001$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizinde ise COVID-19 pandemisi döneminde çocuk ve ergenlerin internet bağımlılık düzeylerinin %29'unu stres ve depresyon düzeyleri açıkladığı görülmüştür.

Priego-Parra ve arkadaşları (2020) tarafından Meksika'da 561 birey ile yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan bireylerin %62.7'sinin internet bağımlılığı riski taşıdığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada, internet bağımlılık düzeyi yüksek olan bireylerin kaygı, depresyon ve uyku sorunları düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak COVID-19 pandemisi döneminde bireylerin kaygı düzeylerinin %19.6'sını internet bağımlılık düzeyinin açıkladığı görülmüştür. Siste ve arkadaşları (2020) tarafından Endonezya'da 4.734 yetişkin ile yapılan bir araştırmada ise COVID-19 pandemisi sürecinde internet bağımlılığı yaygınlığı %14.4 olarak bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların pandemi öncesine göre internet kullanım oranları %52 seviyesinde artış göstermiştir. Bunlara ek olarak katılımcıların yaklaşık %4'ü aile içerisinde tanılanmış vakaların bulunduğunu ifade etmiştir. Bu katılımcıların yaklaşık %23'ü ise internet bağımlılığı belirtileri taşıdığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca ev içerisinde tanılanmış COVID-19 vakasına sahip olan, günlük internet kullanım süresi 11 saatten fazla olan, interneti sosyal medya ve çevrimiçi oyunlar için kullanan grupların internet bağımlılık riskleri diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bireylerin internet bağımlılık düzeyleri ile SCL-90 belirti tarama envanterinin bütün alt boyutlarıyla pozitif yönde .249 ile .320 arasında değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Lin (2020) tarafından Tayvan'da 1.060 ortaokul öğrencisi ile COVID-19 pandemisinin yoğun bir şekilde yaşandığı dönemde yürütülen kesitsel bir araştırmada, öğrenciler arasında internet bağımlılığının yaygınlığı %24.4 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, internet bağımlılığı belirtileri gösteren grubun göstermeyen gruba göre nörotizm, dürtüsellik, depresyon, aleksitimi ve sanal sosyal destek düzeyleri daha yüksek bulunurken benlik saygısı, aile fonksiyonları, gerçek sosyal destek ve öznel iyi oluş düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar; COVID-19 pandemisi döneminde ortaokul öğrencileri arasında internet bağımlılığı belirtileri gösteren grubun psiko-sosyal özellikler açısından riskli durumda olduklarını göstermektedir. Prakash, Yadav ve Singh (2020) tarafından Hindistan'da 350 katılımcı ile yapılan bir

araştırmada, katılımcıların yalnızca yaklaşık %30'u normal internet kullanıcıları grubunda yer alırken diğerleri hafif, orta ve yüksek düzeyde internet bağımlılığı belirtileri gösteren grupta yer aldıkları görülmüştür. Gómez-Galán ve arkadaşları (2020) tarafından İspanya'da üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin yaklaşık %22'si sosyal ağlara bağımlılık belirtileri göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin %9'u sosyal ağlara takıntı belirtileri gösterirken %27.7'si sosyal ağların kullanımında öz kontrol eksikliği yaşadığı ve %47.1'inin sosyal ağlarda aşırı vakit geçirdiği görülmüştür. Li ve arkadaşları (2020) tarafından 1.442 sağlık profesyoneli öğrencileri ile yapılan araştırmada ise katılımcıların internet bağımlılık düzeyleri yüksek psikolojik sıkıntı ve stres ile ilişkili bulunmuştur. Elhai ve arkadaşları (2020) tarafından Çin'de 908 katılımcı ile yapılan bir araştırmada, COVID-19 kaygısı ile problemlı akıllı telefon kullanımı arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Alheneidi ve arkadaşları (2021) tarafından Kuveyt ve Suudi Arabistan'da 593 katılımcı ile yürütölen bir araştırmada, COVID-19 pandemisi döneminde yalnızlığın problemlı internet kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Panno ve arkadaşları (2020) tarafından İtalya'da 1.519 katılımcı ile yapılan bir araştırmada, COVID-19'un psikolojik etkileri sosyal medya bağımlılığı ile önemli oranda ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada katılımcıların %20.5'i sosyal medya bağımlılığı belirtileri göstermektedir. Chen ve arkadaşları (2020) tarafından öğrencilerle yapılan bir araştırmada, COVID-19 pandemisinde problemlı internet kullanımının psikolojik sıkıntılar ile ilişkili olduğu görülmüştür.

COVID-19 pandemisi döneminde internet kullanım amaçları da göz önünde bulundurulduğunda ise interneti sosyal medya kullanımı, çevrimiçi oyun oynama, alışveriş yapma ve video içerikleri takip etme amaçlı kullanım durumları problemlı internet kullanımı açısından risk oluşturabilmektedir. Lemenager ve arkadaşları (2021) tarafından Almanya'da 3245 birey ile yapılan bir araştırmada, katılımcıların %71.4'ü pandemi öncesine göre pandemide sosyal medyada geçirdikleri sürenin artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu dönemde erkek katılımcıların oyun oynama ve erotik platformlarda zaman geçirme süreleri daha fazla artış gösterirken kadın katılımcıların sosyal paylaşım, bilgi arama ve video akışı platformlarında geçirdikleri sürenin daha fazla artış gösterdiği görülmüştür. Bu dönemde bu platformlarda geçen sürenin artması problemlı internet kullanımı açısından risk oluşturabileceği söylenebilir. Fernandes ve arkadaşları (2020) tarafından Hindistan, Malezya, Meksika ve İngiltere'deki ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada, problemlı internet kullanımı ve sosyal medya kullanımı düzeyleri yüksek olan ergenlerin depresyon, yalnızlık, düşük uyku kalitesi ve pandemiye bağılı kaygı düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, pandemi öncesine göre pandemi döneminde sosyal medya kullanımı, çevrimiçi oyun oynama ve video içerikleri izleme sürelerinin önemli oranda artış gösterdiği görülmüştür. Kashif ve Aziz-Ur-Rehman (2020) tarafından 404 birey ile yapılan bir araştırmada, katılımcıların %67'sinin COVID-19 pandemisi döneminde boş zamanlarını sıklıkla sosyal medyada geçirdikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların %39'u bu dönemdeki sosyal medya kullanımlarının bağımlılık seviyesinde olabileceği konusunda endişe duyduklarını ifade etmişlerdir.

COVID-19 pandemisi döneminde bireylerin problemlı internet kullanımlarına ilişkin araştırmaların daha çok nicel araştırma yöntemi deseni ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Ülkemizde yapılan bir araştırmada



ise nitel araştırma yöntemi kullanılarak bireylerin pandemi döneminde internet kullanım yaşantıları derinlemesine incelenmiştir. Baltacı, Akbulut ve Zafer (2020) tarafından Türkiye’de 52 üniversite öğrencisi ile yapılan bir nitel çalışmada, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin COVID-19 döneminde internet kullanımına ilişkin yaşantıları incelenmiştir. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde internet kullanımlarını kontrol etmekte zorluk yaşadıkları, kontrol edememekten dolayı olumsuz duygular yaşadıkları ve kendilerini bu durumdan dolayı internet bağımlısı olarak gördükleri ifade edilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde internette vakit geçirmelerinden dolayı aile üyeleriyle daha az zaman geçirdikleri, aile üyeleriyle olan ilişkilerini zayıflattığı ve aile üyeleriyle etkileşimlerinden kaçınmak için internete yöneldikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki internet kullanımlarının sosyal etkileşimlerini zayıflattığı, bu durumdan kaynaklı olumsuz duygular yaşadıkları ve fiziksel aktiviteler yapmalarını etkilediği görülmüştür. Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde internet kullanımlarına ilişkin yaşantıları incelendiğinde, problemlı internet kullanımı açısından riskli durumlar yaşadıkları görülmektedir.

### COVID-19 Pandemisinde Problemlı İnternet Kullanımını Önlemeye İlişkin Öneriler

COVID-19 pandemisinin bireyler üzerinde yarattığı psiko-sosyal etkiler ve bu dönemde sosyal izolasyon ile birlikte internette geçirilen sürenin artmasının beraberinde problemlı internet kullanımı riskinin oluşmasına neden olabileceği alanyazında yapılan çalışmalarda desteklenmektedir. Bireylerin COVID-19 pandemisi döneminde birçok sorumluluğu yerine getirebilmek için bir fırsat olarak görülebilen interneti yaşamlarına zarar vermeyecek ve kontrollü bir şekilde kullanabilmeleri ruh sağlığı durumları açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca özellikle okulların uzaktan eğitime geçişi ile birlikte yaklaşık 1 yıldır öğrenciler eğitimlerini internet üzerinden sürdürmektedirler. Bu durum öğrencilerin internette geçirdikleri sürenin çok önemli oranda artış göstermesine neden olmuştur. Bu bağlamda özellikle pandeminin sona ermesiyle birlikte çocuklar, ergenler ve üniversite öğrencileri için problemlı internet kullanımı riski yaşanması artış gösterebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda hem pandemi döneminde hem de pandemi sonrası dönemde bireylere yönelik yürütülecek bazı hizmetler problemlı internet kullanımı riskinin yaygınlaşmasını engellemek adına önemli olabileceği söylenebilir. Bu kapsamda problemlı internet kullanımı riskini önlemeye ilişkin şu önerilerde bulunulabilir (Ercan vd., 2020; Göker ve Turan, 2020; Király vd., 2020; Meng vd., 2020):

- Bütün yaş gruplarındaki bireylere yönelik problemlı internet kullanımı konusunda farkındalık oluşturabilmek için çevrimiçi seminerler, etkinlikler veya atölyeler düzenlenebilir.
- Eğitimlerine uzaktan eğitim araçlarıyla devam eden öğrencilere yönelik internet kullanımlarını kontrol edebilmelerine ve problemlı internet kullanımı riskinden kaçınabilmelerine yönelik kontrol becerilerinin kazandırılmasına yönelik psiko-eğitim programları düzenlenebilir.
- COVID-19 pandemisinin bireylerin psiko-sosyal sağlıkları üzerinde olumsuz etkiler oluşturması ve bu etkilerden kaçış olarak bireylerin internet kullanımına yönelmelerini önlemek adına

pandemi döneminde koruyucu faktörlerin ele alınacağı önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri planlanabilir.

- Tedavi edilmemiş ruhsal durumların bu dönemde problemlerli internet kullanımını riskini arttırdığı göz önünde bulundurulduğunda kurum ve kuruluşlar tarafından bu bireylere yönelik ücretsiz psikolojik destek hizmetleri sunulabilir.
- Çocuk ve ergenlerin COVID-19 pandemi döneminde problemlerli internet kullanımını riskinden korunabilmeleri açısından ebeveynlere yönelik bilgi ve beceri kazandırıcı eğitimler düzenlenebilir. Çünkü bu süreçte ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımını sağlıklı bir şekilde kontrol edebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Örneğinin, bu dönemde ebeveynlerin çocuklarının zararlı içeriklerle karşılaşmalarını engellemek adına çeşitli kısıtlama uygulamaları kullanabilirler.
- Bu dönemde interneti problemlerli bir şekilde kullanan ebeveynlerin çocuklarında da problemlerli internet kullanım riski yaşanabileceği göz önünde bulundurularak ebeveynlere yönelik çevrimiçi eğitimler gerçekleştirilebilir.
- Bireylerin bu dönemde problemlerli internet kullanım risklerini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme yapılarak riskli gruptaki bireylere yönelik grupla psikolojik danışma hizmetleri planlanabilir.
- Bu dönemde çocuk ve ergenlerin zorunlu çevrimiçi kullanım dışında daha çok aile üyeleriyle ve akranlarıyla sosyal mesafe ve hijyen kurallarına dikkat ederek etkileşim kurmaları desteklenebilir. Özellikle aile içerisinde iletişimi güçlendirecek aktivitelerin gerçekleştirilmesi bireylerin bu dönemde yaşayabilecekleri problemlerli internet kullanım riskinin önlenmesi açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.
- Bu dönemde bireylerin psikolojik sağlıklarının korunması ve sosyal destek ağlarının güçlendirilmesine yönelik hizmetler yürütülebilir.
- Bu dönemde bireylerin sosyal mesafe ve maske kurallarına uyarak fiziksel aktiviteler gerçekleştirmeleri bireylerin ruh sağlıklarının korunması ve problemlerli internet kullanımını riski açısından koruyucu olduğu düşünülmektedir.
- Bu dönemde COVID-19 ile ilgili haberleri ve gelişmeleri Dünya Sağlık Örgütü ve Sağlık Bakanlığı gibi güvenilir içeriklerden takip etmek ruh sağlığının korunması ve problemlerli internet kullanımını riskinin önlenmesi açısından önemli olabileceği söylenebilir.
- Bu dönemde yaşanan yoğun psikolojik durumlar karşısında başa çıkılamayan durumlarda psikiyatrist, psikolojik danışman ve psikolog gibi ruh sağlığı uzmanlarından psikolojik destek alınabilir.

## SONUÇ

Bu araştırmada, COVID-19 pandemisi döneminde bireylerin daha uzun süre evde kalmalarıyla birlikte internette geçirilen sürenin artması sonucunda oluşan problemlİ internet kullanım riski alanyazın ışığında incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak COVID-19 pandemisinin oluşturduğu psiko-sosyal etkiler çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar ışığında ele alınmıştır. Yapılan bu araştırmalar genel olarak incelendiğinde, COVID-19 pandemisinin fiziksel yansımalarının yanı sıra psikolojik ve sosyal yansımalarının da ciddi olduğunu göstermektedir. Araştırmada daha sonra problemlİ internet kullanımını açıklayan kuramlar ve modeller ışığında COVID-19 pandemisi döneminde problemlİ internet kullanım riski açıklanmıştır. Bu kuram ve modeller ışığında; COVID-19 pandemisinin sosyal izolasyonu beraberinde getirdiği ve sosyal izolasyonla birlikte bireylerin psiko-sosyal sorunlar yaşadıkları ve internette geçirdikleri sürenin arttığı görülmektedir. Bireylerin bu dönemde yaşadıkları psiko-sosyal sorunlar ile internette geçirilen sürenin artması birbirlerini etkilemekle birlikte problemlİ internet kullanımını riskinin oluşmasına da yol açabileceği söylenebilir. Sonrasında araştırmada, COVID-19 pandemisi döneminde problemlİ internet kullanımını riskiyle ilişkili yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Alanyazında bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak özetlendiğinde; COVID-19 pandemisiyle birlikte bireylerin problemlİ internet kullanım oranlarında önemli artışlar görüldüğu ve bu durumun bireylerin psiko-sosyal sağlıkları açısından olumsuz etkiler oluşturduğu görülmüştür. Son olarak ise COVID-19 döneminde çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin problemlİ internet kullanımını riskinden korunabilmelerine yönelik kurum ve kuruluşlara, ruh sağlığı uzmanlarına, bireylere ve ebeveynlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Al Zubayer, A., Rahman, M. E., Islam, M. B., Babu, S. Z. D., Rahman, Q. M., Bhuiyan, M. R. A. M., ... Habib, R. B. (2020). Psychological states of Bangladeshi people four months after the COVID-19 pandemic: An online survey. *Heliyon*, 6(9), e05057. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05057>
- Alheneidi, H., AlSumait, L., AlSumait, D. ve Smith, A. P. (2021). Loneliness and problematic internet use during COVID-19 lock-down. *Behavioral Sciences*, 11(1), 5. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/bs11010005>
- Ardebili, M. E., Naserbakht, M., Bernstein, C., Alazmani-Noodeh, F., Hakimi, H. ve Ranjbar, H. (2020). Healthcare providers experience of working during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *American Journal of Infection Control, InPress*. <https://doi.org/10.1016/j.ajic.2020.10.001>
- Avşaroğlu, S. ve Akbulut, Ö. F. (2020). Sağlıklı aile yapısı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2879–2902. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.2456>
- Babore, A., Lombardi, L., Viceconti, M. L., Pignataro, S., Marino, V., Crudele, M., ... Trumello, C. (2020). Psychological effects of the COVID-2019 pandemic: Perceived stress and coping strategies among healthcare professionals. *Psychiatry Research*, 293, 113366. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113366>
- Balcı, E., Durmuş, H. ve Sezer, L. (2021). Corona günlerinde uzaktan eğitim bağımlılık gelişiminde bir risk oluşturur mu?. *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 100–102.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. ve Zafer, R. (2020). COVID-19 pandemisinde problemlili internet kullanımı: Bir nitel araştırma. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 126–140.
- Bayrak Ayas, E. (2020). Investigation of digital game addiction levels of high school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 81–91. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.007>
- BBC Türkçe. (2020). *Koronavirüs: Adım adım Türkiye'nin Covid-19'la mücadelesi*. 31.01.2021 tarihinde <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-52899914> adresinden alındı.
- Benke, C., Autenrieth, L. K., Asselmann, E. ve Pané-Farré, C. A. (2020). Lockdown, quarantine measures, and social distancing: Associations with depression, anxiety and distress at the beginning of the COVID-19 pandemic among adults from Germany. *Psychiatry Research*, 293, 113462. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113462>
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *The American Journal of Psychiatry*, 165, 306–307. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07101556>
- Budak, C. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığı, obezite prevalansı ve fiziksel aktivite katılım düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Budak, E., Taymur, İ., Askin, R., Gungor, B. B., Demirci, H., Akgül, A. İ. ve Anil Sahin, Z. (2015). Relationship between internet addiction, psychopathology and self-esteem among university students. *The European Research Journal*, 1(3), 128–135. <https://doi.org/10.18621/eurj.2015.1.3.128>
- Bulut, S. ve Suluk, I. (2020). Coronavirus outbreak in Turkey and its possible psychological effects. *Open Access Journal of Behavioural Science & Psychology*, 3(2), 1–3.
- Buzkıran, B. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı düzeylerinin problemlı internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *TRT Akademi*, 2(4), 413–439.
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Cerniglia, L., Zoratto, F., Cimino, S., Laviola, G., Ammaniti, M. ve Adriani, W. (2017). Internet addiction in adolescence: Neurobiological, psychosocial and clinical issues. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 76, 174–184. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.024>
- Chen, C. Y., Chen, I. H., O'Brien, K., Latner, J. D. ve Lin, C. Y. (2020). Psychological distress and internet-related behaviors between schoolchildren with and without overweight during the COVID-19 outbreak. *Research Square*, 1–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-27322/v1>
- Chen, R. N., Liang, S. W., Peng, Y., Li, X. G., Chen, J. B., Tang, S. Y. ve Zhao, J. B. (2020). Mental health status and change in living rhythms among college students in China during the COVID-19 pandemic: A large-scale survey. *Journal of Psychosomatic Research*, 137, 110219. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110219>
- Chi, X., Hong, X. ve Chen, X. (2020). Profiles and sociodemographic correlates of internet addiction in early adolescents in Southern China. *Addictive Behaviors*, 106, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106385>
- Çırak, Z. D., Yetiş, G. ve Gürbüz, P. (2018). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının aile ilişkileri ve sorumlulukları yerine getirmelerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 1–8.
- Daks, J. S., Peltz, J. S. ve Rogge, R. D. (2020). Psychological flexibility and inflexibility as sources of resiliency and risk during a pandemic: Modeling the cascade of COVID-19 stress on family systems with a contextual behavioral science lens. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.08.003>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)

- Dong, H., Yang, F., Lu, X. ve Hao, W. (2020). İnternet addiction and related psychological factors among children and adolescents in China during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 751. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00751>
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X. ve Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Dürmüş, G. (2018). *Adölesanlarda obezite ve problemlı internet kullanımı ilişkisinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Eidi, A. ve Delam, H. (2020). İnternet addiction is likely to increase in home quarantine caused by coronavirus disease 2019 (COVID 19). *Journal of Health Sciences & Surveillance System*, 8(3), 142–143. <https://doi.org/10.30476/jhsss.2020.87015.1104>
- El Keshky, M. E. S., Alsabban, A. M. ve Basyouni, S. S. (2020). The psychological and social impacts on personal stress for residents quarantined for COVID-19 in Saudi Arabia. *Archives of Psychiatric Nursing, In Press*. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.09.008>
- Elhai, J. D., Yang, H., McKay, D. ve Asmundson, G. J. (2020). COVID-19 anxiety symptoms associated with problematic smartphone use severity in Chinese adults. *Journal of Affective Disorders*, 274, 576–582. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.080>
- Ercan, E. S., Rodopman Arman, A., İnal Emiroğlu, N., Behice Öztıp, D. ve Yalçın, Ö. (2020). *Covid-19 (korona) virüs salgını sırasında aile, çocuk ve ergenlere yönelik psikososyal ve ruhsal destek rehberi*. 31.01.2021 tarihinde <https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2020/03/cogepdercovid-19rehberi30mart2020.pdf> adresinden alındı.
- Fernandes, B., Biswas, U. N., Mansukhani, R. T., Casarín, A. V. ve Essau, C. A. (2020). The impact of COVID-19 lockdown on internet use and escapism in adolescents. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(3), 59–65.
- Filiz, O., Osman, E., Dönmez, F. İ. ve Kurt, A. A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 26–28.
- Fitzpatrick, K. M., Drawve, G. ve Harris, C. (2020). Facing new fears during the COVID-19 pandemic: The State of America's mental health. *Journal of Anxiety Disorders*, 75, 102291. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102291>
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., ... Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PloS One*, 15(4), e0231924. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>

- Geng, J., Han, L., Gao, F., Jou, M. ve Huang, C.-C. (2018). Internet addiction and procrastination among Chinese young adults: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 84, 320–333. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.013>
- Göker, M. E. ve Turan, Ş. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde problemlı teknoloji kullanımı. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 108–114. <https://doi.org/https://doi.org/10.35232/estudamhsd.767526>
- Gómez-Galán, J., Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez, C. ve Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (2020). Social networks consumption and addiction in college students during the COVID-19 pandemic: Educational approach to responsible use. *Sustainability*, 12(18), 7737. <https://doi.org/10.3390/su12187737>
- Griffith, E. (2020). *COVID-19 Leads to Upsurge in Kids' Streaming Screen-Time*. 31.01.2021 tarihinde <https://www.pcmag.com/news/covid-19-leads-to-upsurge-in-kids-streaming-screen-time> adresinden alındı.
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L. ve Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry Research*, 291, 113264. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113264>
- Güteryüz, S., Esentaş, M., Yıldız, K. ve Güzel, P. (2020). Sosyal izolasyon sürecindeki bireylerin serbest zaman değerlendirme biçimleri: Sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Focuss Spor Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31–45.
- Guo, J., Fu, M., Liu, D., Zhang, B., Wang, X. ve van IJzendoorn, M. H. (2020). Is the psychological impact of exposure to COVID-19 stronger in adolescents with pre-pandemic maltreatment experiences? A survey of rural Chinese adolescents. *Child Abuse Neglect*, 110, 104667. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104667>
- Hashemi, S. G. S., Hosseinneshad, S., Dini, S., Griffiths, M. D., Lin, C. Y. ve Pakpour, A. H. (2020). The mediating effect of the cyberchondria and anxiety sensitivity in the association between problematic internet use, metacognition beliefs, and fear of COVID-19 among Iranian online population. *Heliyon*, 6(10), e05135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05135>
- Islam, M. S., Sujan, M. S. H., Tasnim, R., Ferdous, M. Z., Masud, J. H. B., Kundu, S., ... Griffiths, M. D. (2020). Problematic internet use among young and adult population in Bangladesh: Correlates with lifestyle and online activities during the COVID-19 pandemic. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 100311. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100311>
- Jiang, R. (2020). Knowledge, attitudes and mental health of university students during the COVID-19 pandemic in China. *Children and Youth Services Review*, 119, 105494. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.chilyouth.2020.105494>

- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(1), 11–17. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.11>
- Kashif, M. ve Aziz-Ur-Rehman, M. K. J. (2020). Social media addiction due to coronavirus. *International Journal of Medical Science in Clinical Research and Review*, 3(4), 331–336.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J. ve Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 184–186. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00016>
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B. ve Abbott, M. W. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, 100, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152180>
- LaRose, R., Lin, C. A. ve Eastin, M. S. (2003). Unregulated Internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation?. *Media Psychology*, 5(3), 225–253. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503_01)
- Lebel, C., MacKinnon, A., Bagshawe, M., Tomfohr-Madsen, L. ve Giesbrecht, G. (2020). Elevated depression and anxiety among pregnant individuals during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 277, 5–13. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.126>
- Lemenager, T., Neissner, M., Koopmann, A., Reinhard, I., Georgiadou, E., Müller, A., Kiefer, F. ve Hillemacher, T. (2021). COVID-19 lockdown restrictions and online media consumption in Germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010014>
- Li, G., Hou, G., Yang, D., Jian, H. ve Wang, W. (2019). Relationship between anxiety, depression, sex, obesity, and internet addiction in Chinese adolescents: A short-term longitudinal study. *Addictive Behaviors*, 90, 421–427. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.12.009>
- Li, Y., Wang, Y., Jiang, J., Valdimarsdóttir, U., Fall, K., Fang, F., ... ve Zhang, W. (2020). Psychological distress among health professional students during the COVID-19 outbreak. *Psychological Medicine*, 1–3. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001555>
- Lin, M. P. (2020). Prevalence of internet addiction during the covid-19 outbreak and its risk factors among junior high school students in Taiwan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8547. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228547>
- Lin, Y. J., Hsiao, R. C., Liu, T. L. ve Yen, C. F. (2019). Bidirectional relationships of psychiatric symptoms with internet addiction in college students: A prospective study. *Journal of the Formosan Medical Association*, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2019.10.006>
- Liu, C. H., Stevens, C., Conrad, R. C. ve Hahm, H. C. (2020). Evidence for elevated psychiatric distress, poor sleep, and quality of life concerns during the COVID-19 pandemic among US young adults with suspected and



- reported psychiatric diagnoses. *Psychiatry Research*, 292, 113345. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113345>
- Liu, C. Y. ve Kuo, F. Y. (2007). A study of internet addiction through the lens of the interpersonal theory. *CyberPsychology & Behavior*, 10(6), 799–804. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9951>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. ve Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Malesza, M. ve Kaczmarek, M. C. (2020). Predictors of anxiety during the COVID-19 pandemic in Poland. *Personality and Individual Differences*, 170, 110419. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110419>
- Meng, S., Dong, P., Sun, Y., Li, Y., Chang, X., Sun, G., Zheng, X., Sun, Y., Sun, Y., Yuan, K., Sun, H., Wang, Y., Zhao, M., Tao, R., Domingo, C., Bao, Y., Kosten, T., Lu, L. ve Shi, J. (2020). Guidelines for prevention and treatment of internet addiction in adolescents during home quarantine for the COVID-19 pandemic. *Heart and Mind*, 4(4), 95–99. [https://doi.org/10.4103/hm.hm\\_36\\_20](https://doi.org/10.4103/hm.hm_36_20)
- Mota, J., Ribeiro, J., Santos, M. P. ve Gomes, H. (2006). Obesity, physical activity, computer use, and TV viewing in Portuguese adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 18(1), 113–121. <https://doi.org/10.1123/pes.18.1.113>
- Özcan, A., Özdil, K. ve Küçük Öztürk, G. (2020). Examination of some psychological variables that predict internet addiction in university students: A university in cappadocia. *Journal of International Health Sciences and Management*, 6(10), 74–89.
- Özdemir, D. ve Arpacıoğlu, S. (2020). Sosyal Medya Kullanımı, Sağlık Algısı ve Sağlık Arama Davranışının Koronavirüs Korkusu Üzerine Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.18863/pgy.803145>
- Panno, A., Carbone, G. A., Massullo, C., Farina, B. ve Imperatori, C. (2020). COVID-19 related distress is associated with alcohol problems, social media and food addiction symptoms: Insights from the Italian experience during the lockdown. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1314. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.577135>
- Peng, W., Li, D., Li, D., Jia, J., Wang, Y. ve Sun, W. (2019). School disconnectedness and Adolescent Internet Addiction: Mediation by self-esteem and moderation by emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 98, 111–121. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.011>
- Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., John, A., ... Abel, K. M. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. *The Lancet Psychiatry*, 7(10), 883–892. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30308-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30308-4)

- Planchuelo-Gómez, Á., Odriozola-González, P., Irurtia, M. J. ve de Luis-García, R. (2020). Longitudinal evaluation of the psychological impact of the COVID-19 crisis in Spain. *Journal of Affective Disorders*, 277, 842–849. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.09.018>
- Prakash, S., Yadav, J. S. ve Singh, T. B. (2020). An online cross-sectional study to assess the prevalence of internet addiction among people staying at their home during lockdown due to COVID-19. *Int J Indian Psychol*, 8(3), 424–432. <https://doi.org/10.25215/0803.052>
- Priego-Parra, B. A., Triana-Romero, A., Pinto-Gálvez, S. M., Ramos, C. D., Salas-Nolasco, O., Reyes, M. M., Ramos-de-la-Medina, A. ve Remes-Troche, J. M. (2020). Anxiety, depression, attitudes, and internet addiction during the initial phase of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic: A cross-sectional study in México. *MedRxiv*, 2020.05.10.20095844. <https://doi.org/10.1101/2020.05.10.20095844>
- Ruiz-Frutos, C., Ortega-Moreno, M., Allande-Cussó, R., Domínguez-Salas, S., Dias, A. ve Gómez-Salgado, J. (2020). Health-related factors of psychological distress during the COVID-19 pandemic among non-health workers in Spain. *Safety Science*, 133, 104996. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104996>
- Siste, K., Hanafi, E., Lee Thung Sen, H. C., Adrian, L. P. S., Limawan, A. P., Murtani, B. J. ve Suwartono, C. (2020). The impact of physical distancing and associated factors towards internet addiction among adults in Indonesia during COVID-19 pandemic: A nationwide web-based study. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 580977. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.580977>
- Statista. (2021). *Coronavirus: impact on online usage in the U.S. - Statistics & Facts*. 31.01.2021 tarihinde <https://www.statista.com/topics/6241/coronavirus-impact-on-online-usage-in-the-us/> adresinden alındı.
- Suler, J. R. (1999). To get what you need: Healthy and pathological internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 385–393. <https://doi.org/10.1089/cpb.1999.2.385>
- Sun, Y., Li, Y., Bao, Y., Meng, S., Sun, Y., Schumann, G., ... Shi, J. (2020). Brief report: increased addictive internet and substance use behavior during the COVID-19 pandemic in China. *The American Journal on Addictions*, 29(4), 268–270. <https://doi.org/10.1111/ajad.13066>
- Tam, P. ve Walter, G. (2013). Problematic internet use in childhood and youth: evolution of a 21st century affliction. *Australasian Psychiatry*, 21(6), 533–536. <https://doi.org/10.1177%2F1039856213509911>
- Tan, B. Y., Abhiram, K., Lim, L. J., Tan, M., Chua, Y. X., Tan, L., ... Kinross, J. (2020). Burnout and associated factors amongst healthcare workers in Singapore during the COVID-19 pandemic. *Journal of the American Medical Directors Association*, 21, 1751–1758. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2020.09.035>
- Tao, Z. L. ve Liu, Y. (2009). Is there a relationship between Internet dependence and eating disorders? A comparison study of Internet dependents and non-Internet dependents. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 14(2–3), e77–e83.

- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). *COVID-19 bilgilendirme sayfası*. 06.02.2021 tarihinde <https://covid19.saglik.gov.tr/> adresinden alındı.
- Tso, I. F. ve Park, S. (2020). Alarming levels of psychiatric symptoms and the role of loneliness during the COVID-19 epidemic: A case study of Hong Kong. *Psychiatry Research*, 293, 113423. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113423>
- Wang, J., Wang, Z., Liu, X., Yang, X., Zheng, M. ve Bai, X. (2020). The impacts of a COVID-19 epidemic focus and general belief in a just world on individual emotions. *Personality and Individual Differences*, 168, 110349. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110349>
- Wąsiński, A. ve Tomczyk, Ł. (2015). Factors reducing the risk of internet addiction in young people in their home environment. *Children and Youth Services Review*, 57, 68–74. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.07.022>
- World Health Organization (2020). *WHO coronavirus disease (COVID-19) dashboard*. 06.02.2021 tarihinde <https://covid19.who.int/> adresinden alındı.
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. ve Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14–18. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003>
- Yıldırım, M. S. (2016). *Ergenlerde internet bağımlılığının obezite ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Young, K. S. ve De Abreu, C. (2011). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation*. John Wiley & Sons, Inc.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction.

COVID-19 disease caused by SAR-CoV-2, which started in China towards the end of 2019 and spread rapidly to the whole world, has become a global problem by showing a great spread in 2020 and it has become a pandemic by the World Health Organization (TC Ministry of Health, 2020; WHO, 2020). The rapid spread of the COVID-19 pandemic and its lethal effects has caused many countries to apply different restrictions in education, professional and social life. In our country in this context; It is known that different measures are taken, such as the imposition of curfew restrictions for various age groups, the continuation of the activities of education levels from pre-school to higher education through distance education, the imposition of curfews on weekends and travel restrictions (BBC Turkish, 2020; Turkish Ministry of Health, 2020). In addition, it is known that individuals isolate themselves in order not to get this disease and there is a decrease in their interactions in social life (Ruiz-Frutos et al., 2020). In addition, it has been observed that individuals are constantly exposed to news about the COVID-19 pandemic in the media during this period, causing them to experience intense stress and anxiety (Al Zubayer et al., 2020; Gao et al., 2020; Planchuelo-Gómez et al., 2020; Wang et al., 2020). Although these decreases in the interactions of individuals in their social lives compared to before the COVID-19 pandemic and the increase in the time spent at home have a protective role in terms of physical health, they may pose a risk in terms of experiencing various problems in terms of psycho-social health (Benke et al., 2020). In a study conducted on the internet usage rates during the COVID-19 pandemic process in the United States, it was observed that the internet usage rates of individuals increased compared to before the pandemic. A similar result was encountered in a study conducted in Sweden (Statista, 2021). In addition, another study showed that during the COVID-19 pandemic, the time spent by children in front of the screen increased significantly (Griffith, 2020). The time individuals spend in online games during the pandemic period has also increased significantly compared to before the pandemic (King et al., 2020). Increasing online time with the COVID-19 pandemic can pose a risk in terms of problematic internet use. In this study, the problematic internet use situation, which can be perceived as a problem in terms of psycho-social lives, was discussed with the increase of time spent on the internet by individuals staying at home.

### Psycho-social Effects of the COVID-19 Pandemic.

After the COVID-19 pandemic emerged, the physical health of individuals was focused first and various measures were taken to protect the physical health of individuals. Within the framework of these regulations, regulations for protecting individuals' psycho-social health have been neglected. In the studies conducted in the literature, it has been observed that the COVID-19 pandemic causes significant psycho-social problems in all individuals from children to the elderly (Bulut & Suluk, 2020; Malesza & Kaczmarek, 2020).

### Problematic Internet Use in the COVID-19 Pandemic.

It can be said that the COVID-19 pandemic has brought about social isolation. Social isolation can also cause individuals to experience various psycho-social problems and increase the duration of internet use. The factors that individuals' increase in Internet usage time and experience psycho-social problems can also affect each other in the process. It can be said that these two factors can lead to the risk of problematic internet use in the COVID-19 pandemic. When the researches on this subject are summarized in the literature; It has been observed that with the COVID-19 pandemic, individuals have seen significant increases in problematic internet use rates, and this situation has negative effects on the psycho-social health of individuals.

### **Suggestions.**

It is supported by researches in the literature that the psycho-social effects of the COVID-19 pandemic on individuals and the increase in time spent on the internet along with social isolation in this period may cause the risk of problematic internet use. The ability of individuals to use the Internet, which can be seen as an opportunity to fulfill many responsibilities during the COVID-19 pandemic, without harming their lives and in a controlled manner is of great importance in terms of mental health conditions. In addition, with the transition of schools to distance education, students have been continuing their education over the internet for about 1 year. This situation has caused a significant increase in the time spent by students on the internet. In this context, it is thought that the risk of problematic internet use may increase for children, adolescents and university students, especially with the end of the pandemic. In this context, it can be said that some services to be carried out for individuals in both the pandemic period and the post-pandemic period may be important to prevent the spread of problematic internet use risk.

# Meslek Liselerinde Kaynaştırma Eğitimi Veren Branş Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Investigation of Self-Efficacy Perceptions of Branch Teachers Providing Inclusive Education in Vocational High Schools in Terms of Various Variables

Serap ÖZ<sup>[1]</sup> Ecem GELENBE ÖZTÜRK<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi:1 Ocak 2021

ÖZET

Kabul Tarihi:7 Şubat 2021

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma öğrencilerinin eğitim gördüğü meslek liselerinde görev yapan 9. Sınıf branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dair öz yeterlilik algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde bulunan meslek liselerinde 9. Sınıf kademesinde derse girmekte olan ve sınıflarında toplamda 48 adet kaynaştırma öğrencisi bulunan 94 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlere kişisel bilgi formu ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler aracılığıyla toplanan nicel veriler SPSS 22.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), LSD Testleri ve Korelasyon Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaş, öğrenim durumu, kaynaştırma öğrencisi ile etkileşim, kaynaştırma eğitime ile ilgili eğitim alma durumu ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili tecrübeleri ve mevzuat ile politikalara ilişkin bilgi düzeyleri ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı fark görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin tecrübe ve mevzuata ve politikalara ilişkin bilgi düzeyleri arttıkça öğretmen yeterliliklerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** BEP, kaynaştırma sınıfları, kaynaştırma öğrencisi, mesleki eğitim, ortaöğretim, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları

Received Date:1 January 2021

ABSTRACT

Accepted Date:7 February 2021

The aim of this study is to reveal the self-efficacy perceptions of 9th grade branch teachers working in vocational high schools where inclusive students are educated. The study group of the research consists of 94 branch teachers who have been teaching at the 9th grade in vocational high schools in Çekmeköy district of Istanbul in 2018-2019 and have a total of 48 students with special needs in their classes. Within the scope of this research, a personal information form and Teacher Competence Scale in Inclusive Practices were applied to teachers. The quantitative data collected through the scales were analyzed using the SPSS 22.0 statistical program. Independent Sample T-Test, One Way Analysis of Variance (ANOVA), LSD Tests and Correlation Test were used to investigate the sub-problems of the study. According to the findings of the research, no significant difference was found between teachers' age, graduation, interaction with the inclusive student, education status related to inclusive education and teacher competencies. Nevertheless, a significant difference was observed between the teachers' experiences of special education and their level of knowledge about legislation and policies with teacher competencies. Accordingly, it was found that as the experience and knowledge level of teachers about legislation and policies increased, teacher competencies also increased.

**Keywords:** IEP, inclusive classrooms, inclusive students, vocational education, self-efficacy perceptions of teachers, secondary education

**Abt Cite** Öz, S. ve Gelenbe Öztürk, E. (2021). Meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 122-145. <https://doi.org/10.47793/hp.852028>

\* Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları projesi kapsamında 2018/2 çağrı döneminde desteklenmiştir. Proje Numarası: 218B017

<sup>[1]</sup> Doktora Öğrencisi | Marmara Üniversitesi | Eğitim Bilimleri Enstitüsü | Eğitim Yönetimi ve Denetimi | İstanbul | Türkiye |ORCID: 0000-0002-7291-5934 | serapozzyigit@gmail.com

<sup>[2]</sup> Klinik Psikolog | MEB | İstanbul | Türkiye | ORCID: 000-0002-0188-4974

## GİRİŞ

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de açıkça belirtilmiş olan "Her bireyin eğitim görme hakkı vardır" maddesi ile eğitimin temel ilkelerinden biri haline gelen fırsat eşitliği (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 2020) ve ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun kapsamında yer alan "fırsat ve imkan eşitliği" ibaresiyle yasalarımızca güvence altına alınmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu ilkeler göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli öğrencilerin de normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim alarak ve onların yararlandığı eğitim-öğretim imkanlarından faydalanması gerekmektedir. Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler terimi "aynı yaştaki birçok insanın aksine, öğrenmeyi ve eğitime erişimi zorlaştıran öğrenme güçlükleri veya engelleri olan çocukları ve gençleri" ifade etmektedir. Türkiye'de ise 1983 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu 3. Maddesinde "özel eğitime muhtaç çocuklar" kavramı "Beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağan dışı ayrılıklar sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş grubundaki çocuklar" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1983). Bu öğrenciler bireysel ihtiyaçları çerçevesinde yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri olarak örgün öğretim sınıflarında diğer akranlarıyla beraber eğitim görmektedir.

Kaynaştırma; özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini devlete bağlı ve özel eğitim kurumlarında sürdürmeleri temeline dayanan, özel eğitim uygulamalarıdır (Varol, 2010). UNESCO (2003)'e göre kaynaştırma "öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımı artırarak ve eğitim dışında kalmayı azaltarak tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarının çeşitliliğine hitap etme ve bunlara yanıt verme süreci" olarak tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde (2017) kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimi bulunan öğrencilerin tüm kademelerde normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim içinde bulunmasını sağlamaktır. Kaynaştırma eğitimi aracılığıyla bu bireylerinin dil, öz bakım, iletişimsel ve akademik beceriler yönünden en yüksek hedefe ulaşmalarını sağlayarak toplumla bütünleşmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Kaynaştırma eğitimi sürecinde bu öğrencilere bireysel özellikleri dikkate alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulanması gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı bir öğrenci için eğitim ortamına izlenecek bir ve ya birden fazla düzenlemenin yer aldığı yazılı programdır (MEB, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılan eğitimin etkili ve verimli olması ancak BEP'in uygulanması ile mümkündür ve bu bağlamda kaynaştırma eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Fiscus ve Mandell, 2002).

Tarihsel olarak bakıldığında ilk uygulamaların 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde başladığı kaynaştırma eğitimi (Yazıcıoğlu, 2018), günümüzde birçok ülkenin eğitim politikasında yer almaktadır. 1990'da düzenlenen "Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı", küresel olarak pek çok çocuğun uygun bir eğitime erişimden dışlandığı mevcut eğitim paradigmasına meydan okumaktadır. Buna göre etnik köken, din, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum veya yeteneklere bakılmaksızın esnek ve kişiye özel programlama ve pedagojiyle tüm

öğrencileri eğitime başarılı bir şekilde erişmesi mümkün olduğu vurgulanmaktadır (UNESCO, 1990). Dört yıl sonra yayınlanan Salamanca Bildirisi (UNESCO, 1994) bu kavramı daha da ileriye taşıyarak tüm öğrencilerin yerel okullarındaki normal sınıflarda eğitim almaları gerektiği fikrini desteklemektedir. O zamandan beri, son yirmi yılda kaynaştırma eğitiminin (Inclusive Education), amacını savunan küresel bir hareket artarak devam etmiştir. Yıllardan beri süregelen ve farklılıkları olan öğrencileri eğitim sisteminin dışına iten birçok uygulamaya bir cevap olarak gelişen bu hareket (Waitoller ve Artiles, 2013), sosyal adalete dayanan bir felsefenin ortaya çıkışına neden olmuştur (Dixon ve Verenikina, 2007). Wilkinson ve Pickett (2010), "eğitimsel eşitsizliğin azaltılmasının çok daha iyi bir topluma yol açtığını" belirterek bu uygulamanın, dezavantaj döngülerini kırmanın (Snow ve Powell, 2012) yanı sıra insanların becerilerini artırma, artan yenilik ve üretkenlik ve ardından uzun vadeli ekonomik uygulanabilirliğe yol açma potansiyeline sahiptir (OECD, 2010). Bu gelişmelerle beraber Dünya çapında okul sistemlerinde özel eğitim gereksinimi (Special Education Needs) olan öğrenci sayısı giderek artmaktadır (European Agency, 2020).

Ülkemizde kaynaştırma uygulaması 1983 tarihli ve 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlatılmıştır (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1983). Sonrasında, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) ve 2000 yılından itibaren uygulanmakta olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 2006, 2012 ve 2018 yıllarındaki düzenlemeleriyle son şeklini almıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Ülkemizde özel eğitim gereksinimi bulunan bireylere yönelik eğitim, özel rehabilitasyon merkezlerinin yanında zihinsel olarak eğitilebilir seviyede olan bireylerin topluma uyum sürecinde "kaynaştırma" uygulamaları adı altında 1992 yılından itibaren örgün eğitim veren özel ve devlet okullarında sürdürülmektedir (Varol, 2010).

Kaynaştırma eğitimi savunan araştırmacıların yaptığı çalıştırmalarda kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirdiği ve toplumsal yaşama daha iyi hazırladığı görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitime tabi tutulan öğrencilerde toplumdan dışlanma sonucu oluşan olumsuz etkilerin minimum düzeyde olduğu gözlenmiştir (Farrell, 2000; Karagiannis ve diğerleri, 1996). Ahsan ve Sharma (2018), De Leeuw ve diğerleri, (2018), Mulholland ve Cumming (2016) ve Saloviita (2020), kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin duyuşsal gelişimi üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde ise kapsayıcı sınıflarda öğretim yapmanın bir sonucu olarak, mesleki becerilerin geliştiği belirtilmektedir. Bu uygulama sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli bireylere karşı daha olumlu tutumlar geliştirmeleri ve eşitliğe dayalı sosyal ilkeler oluşturma ve daha uyumlu bir toplumu teşvik etme olasılıklarının artması gibi toplumsal faydalar ön plana çıkmaktadır (Begeny ve Martins, 2007; Karagiannis ve diğerleri. 1996). Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminin etkili ve verimli bir şekilde uygulanması önem arz etmektedir (Bayar, 2015). Kaynaştırma eğitiminin etkili olarak sürdürülmesi için okullarda çeşitli düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008). Öğretimin bireyselleştirilmesi kapsamında yapılan düzenlemeler fiziksel düzenlemeler, sınıf ortamına ve iklimine yönelik düzenlemeler, öğretimsel ve işleyişe yönelik düzenlemeler gibi çok boyutlu bir süreçtir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008). Öğretimsel ve sınıf iklimine ilişkin düzenlemeler öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarını



tanımlayıp, karşılamaya yönelik eğitim programında, öğretimsel hedeflerde, öğretim yöntem ve tekniklerinde uyarlamalar yapabilmelerini gerektirmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Bu konuda özel olarak eğitilmiş personelin gerekliliği, her okulun seviyesine ve türüne bağlıdır. Öğretmen yetiştirme müfredatı da bu konuda çok önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, İspanya'daki öğretmen adayları, özel gereksinimli öğrencilerini doğru ve profesyonel bir şekilde geliştirmede yetkin hale gelebilmeleri için ek bir yıl boyunca özel eğitim kursları alma fırsatından yararlanırlar (Lasagabaster ve Zarobe, 2010). İngiltere'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için içinde öğretmenler, sağlık çalışanları, aile ve diğer uzmanların olduğu bir bireysel eğitim planı oluşturulmaktadır (Çetin, 2020). Japonya'da ise kaynaştırma eğitimde başarı artışını sağlamak için 2017'den itibaren öğretmen eğitimlerini iyileştirme çabalarında bulunulmuştur ve öğretmen yetiştirme müfredatına bu konuda eklemeler yapılmıştır (MEXT, 2017). Finlandiya'da özel eğitim gereksinimli bireyler için dersler bu alanda yüksek lisans derecesine sahip sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Çin'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusu evrenselleştirmenin ana stratejilerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Deng ve Manset, 2000). Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini belirttiği (Forlin, 2010), Hong Kong'da devlet öğretmenlerin %10'una eğitim sağlayarak bu problemi çözmeye yönelik adımlar atılmaktadır (Sin, Tsang, Poon ve Lai, 2010).

Öğretmenlerin ve okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini ülkemiz açısından değerlendiren çalışmalarda İra ve Ayan (2016)'a göre kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine destek sağlama oranı yalnızca %29'dur. Okul yönetimi tarafından kaynaştırma eğitimine destek sağlama oranı %11.8 iken, %58.8 gibi bir oran kısmen destek sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin ise sadece %38.2'si okullarında özel gereksinimli öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim desteği verildiğini belirtmişlerdir. Pektaş (2008)'a göre özel eğitim programı mezunlarının % 21.7'si, farklı alan mezunlarının % 16.6'sının kaynaştırma eğitiminde bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kullanmaktadır. Her iki programdan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanım oranı %50'den daha azdır. Özel eğitim mezunu öğretmenlerin bile yetersiz kaldığı (Pektaş, 2008) bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması hususunda, Kuyumcu (2011) kaynaştırma eğitimi veren sınıf ve rehber öğretmenlerinin çeşitli nedenlerle sorun yaşadığını belirtmektedir. Bu sorunlar özellikle öğrencinin performansını değerlendirmede, hedeflerin belirlenmesinde, ailelerle işbirliği konusunda, destek hizmetlerin ile eğitimsel uygulama ve planlama, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve öğrencinin arkadaşları tarafından kabulü gibi birçok başlıkta olabilmektedir. Metin (2007)'e göre ilköğretim öğretmenlerinin birçoğu kaynaştırma uygulamaları ve ilgili mevzuat konusunda bilgi eksikliği yaşamakta ve bu konuda eğitime ihtiyaçları olduklarını belirtmektedir. Ünal, İflazoğlu ve Saban (2017) her 10 öğretmenden sadece birisinin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi sahibi olduğunu ve birçoğunun kaynaştırma eğitimi konusunda nasıl bir yol izleyecekleri konusunda fikir sahibi olmadığını belirtmektedir. Akalın, Sucuoğlu ve Sazak (2008), öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında önleyici sınıf yönetimi konusunda desteğe ihtiyacı olduğunu belirterek özellikle sınıfların içerisine girerek yapılacak detaylı araştırmaların öğrenci ve öğretmen gereksinimlerini daha doğru tespit etmek adına gerekli görüşünü öne sürmüşlerdir. Alan yazında yapılan diğer çalışmalarda

öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki mesleki yeterliliklerinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Çerezci, 2015; Gezer, 2017; Gök ve Erbaş, 2011; Karaca, 2018). Özcan (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenleri yaşları ilerledikçe kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı düzeylerinin arttığı ancak kaynaştırma sınıflarında ders verme tecrübesi arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

Meslek liseleri bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Şen (2016) kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasındaki en önemli noktanın öğretmenin özverili çalışmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Özellikle meslek liselerinde müfredatın zorluğu ve ders sayısının fazlalığı hem öğretmeni hem de öğrenciyi yoran bir unsur olduğundan öğretmenleri bu konuda rahatlatıcı tedbir alınması gerektiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda ülkemizde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim almaları ve özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik nasıl eğitim vermeleri gerektiği hususunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Şen,2016). Paloshi ve diğerleri (2014) mesleki eğitim bağlamında kaynaştırma eğitimi değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimi hakkında deneyim alışverişinde bulunmak için eğitime dahil etme ekibiyle ve diğer öğretmenlerle ve ebeveynlerle işbirliğinin önemine değinerek öğrencinin kişisel özelliklerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı yapılırken mutlaka dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

### **Çalışmanın Önemi ve Amacı**

Kaynaştırma öğrencilerinin ağırlıklı olarak bulunduğu meslek liselerinde özel eğitim öğretmeni kadrosu bulunmamaktadır. Kaynaştırma eğitimi kapsamındaki öğrenciler özel eğitim konusunda uzmanlık bilgisi olan ilçe Rehberlik Araştırma Merkezleri ve Okul Rehber öğretmenleri tarafından takip edilseler de okul içerisindeki zamanlarının neredeyse tamamını sınıf rehber öğretmenleri ve branş derslerine giren öğretmenlerle geçirmektedirler. Diğer öğrencilerden farklı özellikler gösteren bu bireylerin eğitimi esnasında özel eğitim konusundaki bilgisi oldukça sınırlı olan branş öğretmenleri bir hayli sorun yaşamaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerin tanılarıyla ilgili bilgileri yetersiz olduğu için eğitim öğretim, velilerle iletişim, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, kaynaştırma öğrencilerinin mesleki yönlendirmeleri gibi konularda yönlendirmeye duydukları ihtiyaç okul rehberlik servisleri ve idarelerince gözlenmektedir. Kaynaştırma uygulamasının başarısında en önemli unsurlardan birisi öğretmendir (Batu, 2000). Özellikle lise çağındaki çocuklarda ergenliğin getirdiği problemlerle birlikte başlı başına bir uzmanlık gerektiren kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin bu konudaki bilgi yetersizliği ile birleşmesi halinde önemli bir sorun haline gelebilmektedir. Bu çalışmanın amacı Meslek lisesinde 9. Sınıf kademesinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmak istenmiştir:

1. Meslek liselerinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik düzeyi algısı nedir?

2. Meslek lisesinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin

- 2.1. yaş,
- 2.2. öğrenim durumu
- 2.3. Özel eğitime ihtiyaç duyan birey ile etkileşim durumu
- 2.4. özel eğitim ile ilgili eğitim alma düzeyi,
- 2.5. özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme tecrübesi,
- 2.6. özel eğitime ilişkin politikalar ve mevzuatlara ilişkin bilgi düzeyi

değişkenlerine göre kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Meslek lisesinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik etkileşim, eğitim, tecrübe ve mevzuat bilgisi ile kaynaştırma uygulamalarında öğretmen öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi betimsel yöntemle incelenerek ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasında değişim durumunu ve kademesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olan ilişkisel tarama yönteminde veriler arasındaki ilişki (Karasar, 2006) karşılaştırma yöntemiyle gösterilmektedir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Çekmeköy ilçesinde meslek liselerinde 9. Sınıf kademesindeki kaynaştırma sınıflarında görev yapmakta olan 94 branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=94) sosyodemografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların sosyodemografik özelliklere göre dağılımı*

|               | Gruplar       | n  | %    |
|---------------|---------------|----|------|
| Yaş           | 25 yaş altı   | 3  | 3.2  |
|               | 26 - 35 Yaş   | 34 | 36.2 |
|               | 36 - 45 Yaş   | 43 | 45.7 |
|               | 46 Yaş Üstü   | 14 | 14.9 |
| Cinsiyet      | Kadın         | 68 | 72.3 |
|               | Erkek         | 26 | 27.7 |
| Eğitim Durumu | Lisans        | 70 | 74.5 |
|               | Yüksek Lisans | 24 | 25.5 |

Tablo-1 incelendiğinde katılımcıları büyük çoğunluğunu 26-45 (% 82) yaş aralığında bulunan katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıları 68'i (%72.3) kadın ve 26'sı (%27.7) erkektir. Araştırmaya katılan okul öğretmenlerin 70'i (%74.5) lisans ve 24'ü (%25.5) yüksek lisans mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği (KUÖYÖ) kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu.** Bu araştırmada katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim durumu, özel eğitim konusunda aldıkları eğitim, özel eğitim gereksinimi olan bireyler ile kayda değer bir etkileşim, özel eğitim verme tecrübesi ve özel eğitim konusundaki politika ve mevzuata ilişkin bilgi düzeyini kapsayan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcıların kimlik ve özel bilgilerine yönelik herhangi bir soru sorulmamıştır.

**Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği.** Bu araştırmada Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği (KUÖYÖ) kullanılmıştır. Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen ölçek toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi olan ölçekte 1-6 puan arası, (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) seçenekleri yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 18 ve 108 arasındadır. Puanlar yükseldikçe bireyin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algısının yükseldiği görülmektedir. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin (KUÖYÖ) Cronbach Alpha testi ile yapılmış olan Türkçe formunun güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha testi sonucu .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik çalışması için uygulanan Cronbach Alpha testi sonuçlarına göre değerler "Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği" alt boyutunda .88, "Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği" alt boyutunda .90 ve "Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği" alt boyutunda .86 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunda güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Bayar, 2015). Yapılan bu çalışmanın güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha testi sonuçlarına göre değerler "Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği" alt boyutunda .74, "Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği" alt boyutunda .79 ve "Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği" alt boyutunda .86 olarak bulunmuştur yapılarak ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde IBM SPSS Statistical 22.0 programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler "ortalama  $\pm$  standart sapma, sayı ve yüzde" olarak ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre araştırma değişkenleri normal dağılım göstermiştir. Bu sebeple parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. "Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile LSD Post-Hoc Testleri ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı analizi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık sınırı olarak ( $p < 0.05$ ) değeri kabul edilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Bu çalışma verileri 14 Şub. 2019 tarihinde çalışmanın yürütüldüğü İstanbul/Çekmeköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla kaymakamlıktan gerekli kurumsal izinler alınarak ilçedeki meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi verilen 9. Sınıflarda derse girmekte olan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler bu araştırmanın yapıldığı proje kapsamında “Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu” (TÜBİTAK) tarafından resmi yazışmalar ile onaylanmış ve verilerin gizliliğine dikkat edilmesi hususu koşuluyla etik kurul onayına gerek olmadığı belirtilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda çalışmaya katılım koşulları ve çalışmayı istedikleri zaman bırakabileceklerine dair bilgilendirmeler yer verilmiştir. Araştırma kapsamında 103 öğretmen ile bir toplantı gerçekleştirilmiş ve ölçekler dağıtılmıştır. Bu süreçte katılımcılardan herhangi bir kişisel bilgi istenmemiştir. 9 öğretmen araştırmaya katılmak istemediği için araştırmaya 94 öğretmen ile devam edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında çalışma grubundan toplanan veriler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin yorumlanması için betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ve yorumları Tablo 2’de gösterilmektedir.

## BULGULAR ve YORUM

**Tablo 2**

*Veri toplama araçlarından elde edilen betimsel istatistikler*

|                              | Gruplar     | n  | %    |
|------------------------------|-------------|----|------|
| Özel Eğitim Konusunda Eğitim | Hiç         | 73 | 77.7 |
|                              | Biraz       | 17 | 18.1 |
|                              | Üst 40+saat | 4  | 4.3  |
| Etkileşim                    | Evet        | 53 | 56.4 |
|                              | Hayır       | 41 | 43.6 |
| Mevzuat Bilgisi              | Hiç         | 27 | 28.7 |
|                              | zayıf       | 36 | 38.3 |
|                              | orta        | 29 | 30.9 |
|                              | iyi         | 2  | 2.1  |
| Tecrübe                      | Hiç         | 38 | 40.4 |
|                              | Orta        | 42 | 44.7 |
|                              | Üst30+gün   | 14 | 14.9 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi tamamı kaynaştırma öğrencisine ders vermekte olan katılımcıların %77’si (n=73) özel eğitim konusunda herhangi bir eğitim almamıştır. 94 katılımcıdan sadece 4 tanesi özel eğitim konusunda 40 saatin üzerinde bir eğitim aldığını belirtmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler ile kayda değer etkileşim sorusunda ise katılımcıların %56’sı (n=53) evet yanıtını vermiştir. Özel eğitime dair politikalar ve mevzuat bilgisine ilişkin soruda katılımcıların sadece %2’si iyi düzeyde bilgi sahibi olduğunu belirtmektedir.

Özel eğitime ilişkin tecrübeyle ilgili soruda katılımcıların %43'ü bu konuda hiç tecrübesi olmadığını belirtmektedir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular aşağıda verilmektedir.

### Meslek liselerinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algıları ne düzeydedir?

Bu alt problemde araştırmada kullanılan “Meslek lisesinde görev yapan branş öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilikleri” ölçeğinin betimsel değişkenlere göre farklarını incelemek amacıyla yapılan analizde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Meslek lisesinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılanan öz-yeterlilikleri ne düzeydedir ?” sorusuna ilişkin bulguların normallik testi sonuçları ve betimsel analizi Tablo 3’ ve Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Normallik testi sonuçları*

|  | mod | medyan | çarpıklık | basıklık |
|--|-----|--------|-----------|----------|
| Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği   | 29  | 29     | -.954     | -1.057   |
| Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği | 29  | 27.50  | -.929     | 1.059    |
| Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi      | 29  | 28     | -.763     | 1.109    |
| Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik      | 80  | 80     | -.626     | 0.88     |

Bir ölçekte çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olmasının verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yukarıdaki değerlere göre veriler normal dağılım gösterdiğinden; bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık sınırı olarak ( $p < 0.05$ ) değeri kabul edilmiştir.

**Tablo 4**

*Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlik ölçeğinden elde edilen betimsel istatistikler*

|  | n  | $\bar{x}$ | Ss    | Min. | Max. |
|--|----|-----------|-------|------|------|
| Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği   | 94 | 27.34     | 3.93  | 14   | 35   |
| Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği | 94 | 26.43     | 4.51  | 12   | 35   |
| Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi      | 94 | 28.57     | 4.48  | 11   | 36   |
| Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik      | 94 | 78.11     | 10.69 | 51   | 98   |

Tablo 4’e göre öğretmenlerin toplam 36 puan üzerinde değerlendirilen alt boyutlarda elde edilen puan ortalamaları sırasıyla “Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği” alt boyutu için 27.34, “Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği” alt boyutu için 26.43, “Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği” alt boyutu için 28.57 olarak bulunmuştur. “Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik” puanları ortalaması ise 108 puan üzerinden 78.11 olarak elde edilmiştir. Elde edilen puanların alt boyuta yer alan madde sayısı ile bölümünden elde edilen ortalamalar incelendiğinde genel yeterlik ve alt boyutlara ilişkin puan aralığı 6.00-4.34

aralığındadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini yüksek yeterlikte tanımladıkları görülmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular aşağıda verilmektedir.

### Meslek lisesinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre öğretim yeterlilik algıları ne düzeydedir?

Bu alt problemde araştırmada kullanılan “Meslek lisesinde görev yapan branş öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilikleri” ölçeğinin betimsel değişkenlere göre farklarını incelemek amacıyla yapılan analizde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş olup bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t- testi çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ve yorumları bu bölümde yer almaktadır

**Yaş değişkenine göre.** Bu değişkene göre alt problem “Meslek lisesinde görev yapan branş öğretmenlerinin yaş değişkenine göre kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri algıları arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme göre grup istatistikleri Tablo 5’de gösterilmektedir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları*

| Ölçek                   | Yaş           | Kareler Top. | df | Kareler Ort. | F     | p    |
|-------------------------|---------------|--------------|----|--------------|-------|------|
| Öğretmen Yeterlilikleri | Gruplar Arası | 595.19       | 3  | 198.39       | 1.777 | .157 |
|                         | Gruplar İçi   | 10048.52     | 90 | 111.65       |       |      |
|                         | Toplam        | 10643.71     | 93 |              |       |      |

Tablo 5’e bakıldığında, grup ortalamaları farkının anlamlı olup olmadığına ilişkin verileri elde etmek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda; araştırmadaki öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilikleri (F=1.777, p>.05) ölçeğinde yaş değişkenine göre .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

**Öğrenim durumu değişkenine göre.** Bu değişkene göre alt problem “Meslek lisesinde görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme göre grup istatistikleri Tablo 6’de gösterilmektedir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin öğrenim durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

| Ölçek                   | Öğrenim Durumu | n  | $\bar{x}$ | ss    | t      | p    |
|-------------------------|----------------|----|-----------|-------|--------|------|
| Öğretmen Yeterlilikleri | Lisans         | 70 | 77.42     | 11.43 | -1.066 | .121 |
|                         | Yüksek Lisans  | 24 | 80.12     | 8.07  |        |      |

Tablo 6’e bakıldığında, yapılan “bağımsız örneklem t testi” sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilikleri (t=-1,066, p>.05) ölçeğinde

öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

**Etkileşim değişkenine göre.** Bu değişkene göre alt problem “Meslek lisesinde görev yapan branş öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerle etkileşim” değişkenine göre kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme göre grup istatistikleri Tablo 7’de gösterilmektedir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin etkileşim değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

| Ölçek                   | Cevaplar | n  | $\bar{x}$ | Ss   | t     | p    |
|-------------------------|----------|----|-----------|------|-------|------|
| Öğretmen Yeterlilikleri | Evet     | 53 | 79.16     | 9.57 | 1.086 | .086 |
|                         | Hayır    | 41 | 76,75     | 12   |       |      |

Tablo 7’e bakıldığında, yapılan “bağımsız örneklem t testi” sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilikleri ( $t=-1,086, p>.05$ ) ölçeğinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey ile anlamlı etkileşimde bulunma değişkenine göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

**Eğitim Alma değişkenine göre.** Bu değişkene göre alt problem “Meslek lisesinde görev yapan branş öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili eğitim alma değişkenine göre kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin özel eğitime ilişkin eğitim alma değişkenine göre ANOVA sonuçları*

| Ölçek                   | Eğitim Alma   | Kareler Top. | df | Kareler Ort. | F     | p    |
|-------------------------|---------------|--------------|----|--------------|-------|------|
| Öğretmen Yeterlilikleri | Gruplar Arası | 297.982      | 2  | 148.99       | 1.311 | .353 |
|                         | Gruplar İçi   | 10345.73     | 91 | 113.68       |       |      |
|                         | Toplam        | 10643.71     | 93 |              |       |      |

\*  $p < .05$

Tablo 8’ya bakıldığında, ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin veri elde etmek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda; araştırmadaki öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilikleri ( $F=1.311, p>.05$ ) ölçeğinde yaş değişkenine göre. 05 anlamlılık düzeyinde farklılaşma bulunmadığı belirlenmiştir.

**Özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi değişkenine göre.** Bu değişkene göre alt problem “Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme tecrübesi değişkenine göre



kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme göre grup ANOVA analizi sonuçları Tablo 9’da ve “LSD Post Hoc testi” Tablo 10’de yer almaktadır.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi değişkenine göre ANOVA sonuçları*

| Ölçek                   | Özel Eğitim Tecrübe | Kareler Top. | df | Kareler Ort. | F      | p    |
|-------------------------|---------------------|--------------|----|--------------|--------|------|
| Öğretmen Yeterlilikleri | Gruplar Arası       | 2106.46      | 2  | 1053.23      | 11.227 | .000 |
|                         | Gruplar İçi         | 8537.24      | 91 | 93.81        |        |      |
|                         | Toplam              | 10643.71     | 93 |              |        |      |

\*  $p < .05$

Tablo 9’ya bakıldığında, ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilikleri ( $F=11,227$ ,  $p<.05$ ) ölçeğinde “özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme tecrübesi” değişkenine göre. 05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde farklılaştığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçları tablo varyansların homojen olduğunu (Levene:1.988;  $p=.143$ ) göstermektedir. Bu nedenle post-hoc menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda örneklemelerin eşit olmadığı durumlarda kullanılan (Kayri, 2009) post-hoc tekniklerden “Scheffe” testi uygulanmıştır.

**Tablo 10**

*Eğitim verme tecrübesi değişkenine göre fark oluşturan gruplara ait “LSD post-hoc testi” sonuçları*

| (I) ozlegmttecrube | (J) ozlegmttecrube | Ort. Fark (I-J) | Sh.     | p.   |
|--------------------|--------------------|-----------------|---------|------|
| Hiç                | biraz              | .28947          | 2.16854 | .991 |
|                    | üst30+gün          | -13.13910*      | 3.02820 | .000 |
| Biraz              | hiç                | -.28947         | 2.16854 | .991 |
|                    | üst30+gün          | -13.42857*      | 2.98912 | .000 |
| üst30+gün          | hiç                | 13.13910*       | 3.02820 | .000 |
|                    | biraz              | 13.42857*       | 2.98912 | .000 |

Tablo 10’e bakıldığında öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme değişkenine ilişkin LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Eğitim verme süresi ‘Üst’ (en az 30 tam gün üstü) olan öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ile eğitim verme süresi Biraz (0-30 gün) ve Hiç olan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ortalama farkından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Özel eğitime ilişkin mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi değişkenine göre.** Bu değişkene göre alt problem “Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi ile öğretmen yeterlilikleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme göre grup ANOVA analizi sonuçları Tablo 11’de ve “LSD post-hoc testi” Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 11**

Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları

| Ölçek                   | Mevzuat       | Kareler Top. | df | Kareler Ort. | F     | p    |
|-------------------------|---------------|--------------|----|--------------|-------|------|
| Öğretmen Yeterlilikleri | Gruplar Arası | 2434.102     | 3  | 811.367      | 8.895 | .000 |
|                         | Gruplar İçi   | 8209.610     | 90 | 91.218       |       |      |
|                         | Toplam        | 10643.713    | 93 |              |       |      |

\* p < .05

Tablo 11'a bakıldığında, ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilikleri (F=8,895, p<.05) ölçeğinde "kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi" değişkenine göre. 05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde farklılaştığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre tablo varyansları homojendir (Levene:2.504; p=.064). Bu nedenle post-hoc analizinde homojen varyanslı dağılımlarda örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılan (Kayri, 2009) post-hoc tekniklerden "Scheffe" testi uygulanmıştır.

**Tablo 12**

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi değişkenine göre fark oluşturan gruplara ait "LSD Post-Hoc Testi" sonuçları

| (I) mevzuat | (J) mevzuat | Ort. Fark (I-J) | Sh.     | p.   |
|-------------|-------------|-----------------|---------|------|
| Hiç         | zayıf       | -8.09259*       | 2.43152 | .015 |
|             | orta        | -11.13282*      | 2.55419 | .001 |
|             | iyi         | -23.92593*      | 6.99910 | .011 |
| Zayıf       | hiç         | 8.09259*        | 2.43152 | .015 |
|             | orta        | -3.04023        | 2.38312 | .654 |
|             | iyi         | -15.83333       | 6.93850 | .165 |
| Orta        | hiç         | 11.13282*       | 2.55419 | .001 |
|             | zayıf       | 3.04023         | 2.38312 | .654 |
|             | iyi         | -12.79310       | 6.98243 | .346 |
| İyi         | hiç         | 23.92593*       | 6.99910 | .011 |
|             | zayıf       | 15.83333        | 6.93850 | .165 |
|             | orta        | 12.79310        | 6.98243 | .346 |

Tablo 12'a bakıldığında öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin politika ve mevzuat bilgi düzeyi değişkenine yönelik LSD post-hoc testi yapılmış ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Mevzuat ve politikalara dair hiç bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerinin zayıf, orta ve iyi derecede bilgi düzeyine sahip olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyinin zayıf, orta ve iyi düzeyde olduğunu ifade eden öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin hiç bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre

anlamli düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyleri arttıkça öğretmen yeterliliklerine ilişkin toplam puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan “Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı analizi” sonuçlarına göre öğretmen yeterlilikleri ile özel eğitim konusundaki tecrübe ve özel eğitime ilişkin politika ve mevzuat bilgisi değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu analize yönelik bulgular Tablo 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 13**

*Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime tecrübe, mevzuata ve politikalara ilişkin bilgi düzeyleri ile kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri arasındaki korelasyon katsayıları (N=94)*

|                           | 1      | 2      | 3 |
|---------------------------|--------|--------|---|
| 1.Öğretmen Yeterlilikleri | 1      |        |   |
| 2.Özel Eğitim Tecrübe     | .326** | 1      |   |
| 3.Mevzuat Bilgisi         | .457** | .380** | 1 |

\*\*p<.01

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Her yıl daha fazla özel gereksinimli öğrencinin eğitime dahil olmasıyla (MEB,2020), öğretmenlerin eğitim vermekte olduğu öğrenci sayısı da giderek artmaktadır.Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde mesleki bilgi eksikliğine bağlı olarak bir çok problemle karşılaştıklarını göstermektedir (Gebhardt, 2015; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Patton ve Dowdy, 2008; Smith, Polloway, Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008; Zulfija, Indira ve Elmira, 2013). (Kuyumcu, 2011) öğretmen yeterlilikleri konusunda daha çok araştırma yapılması ve bilgi eksikliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlarda daha çok hizmet içi eğitimin gerekliliğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin özel eğitim konusundaki mesleki yeterlilikleri arttıkça öğrenci başarısının da arttığı görülmektedir(Feng ve Sass, 2013;Cooc,2019). Ülkemizde son dönemlerde yapılan araştırmalar genel olarak okul öncesi ve ilkokul düzeyinde yoğunlaşmaktadır (Gezer ve Aksoy, 2019; Kuyumcu, 2011; Özcan, 2020; Özder ve İnceler, 2020, Ünsal, 2019). Ülkemizde kaynaştırma öğrencileri ortaokuldan sonra meslek edindirmek amacıyla meslek liselerine yönlendirilmektedir. Bu bağlamda meslek lisesinde eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliliklerinin araştırıldığı bu çalışma alanyazındaki boşluğa katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yapılan araştırma bulguları meslek liselerinde kaynaştırma öğrencilerine eğitim vermekte olan branş öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%77.7), bu konuda herhangi bir eğitim almadığını göstermektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitimi konusundaki politika ve mevzuatlara ilişkin bilgi düzeyi açısından öğretmenlerin %68 gibi bir çoğunluğunun bu konuda zayıf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Birinci araştırma sorusu bulgularına göre meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli olarak tanımlamaktadır. Ancak genel yeterlilik ortalamalarına göre 108

puan üzerinde 78.11 puan alan öğretmenlerin özellikle kaynaştırma eğitimi sürecinde diğer kişilerle işbirliği konusunda yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği göze çarpmaktadır. Öğretmen yeterliliklerinin diğer değişkenler açısından değerlendirildiği ikinci araştırma sorusu bulgularına göre öğretmenlerin, yaş, öğrenim durumu, özel gereksinimli öğrencilerle etkileşim ve bu konuda alınan eğitim gibi değişkenlerin öğretmenlerin yeterlilikleri ile herhangi bir fark bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ders verme tecrübesi ve özel eğitime ilişkin mevzuat ve politika bilgisi ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı fark bulunurken yapılan korelasyon testi sonuçlarına göre tecrübe ve mevzuat bilgisi arttıkça öğretmen yeterlilikleri puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu bulgu LeRoy and Simpson 1996; Unianu (2012) ve Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic ve Djigic (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzer niteliktedir.

MEB (2020) verilerine göre 300 bini aşkın öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim gördüğü ülkemizde bu sayı birçok ülkenin toplam öğrenci nüfusuna eş değerdir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterlilikleri her kademede araştırılması ve geliştirilmesi gereken bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığının 2020 verilerine göre ortaokullarda 142 00 olan örgün öğretim kaynaştırma öğrencisi sayısının liselerde 55 000 civarına düşmesi bu kademede kaynaştırma öğrencilerinde okul terki ya da açık öğretime geçiş konusuyla ilgili bir probleme işaret etmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ve kaynaştırma öğrencilerinin okul terki arasındaki ilişkinin araştırılması bu araştırmanın ortaya çıkardığı öneriler arasındadır. Bu araştırma bulgularında ulaşılan bir başka kayda değer konu ise tamamı kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bu konuda hiçbir eğitim almamış olmasıdır. Ayrıca özel eğitim konusunda alınan eğitim ile öğretmen yeterlilikleri arasında herhangi bir fark olmaması ülkemizde öğretmenlere bu konuda verilen eğitimin içerik ve etkililiğinin sorgulanmasını gerektirmektedir. Eğitim fakültelerinde ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında özel eğitim konusundaki eğitim içeriklerinin araştırılarak yeniden düzenlenmesi konusunda çalışmalar yapılması bu araştırmada ortaya çıkan başka bir öneridir. Zulfija, Indira ve Elmira (2013) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma eğitimde çalışacak olan eğitimcilerin normal gelişimi olan çocuklar ve özel gereksinimli çocuklardan oluşan bir ekipte çalışma düzenleyebilmek, gerekli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirebilmek gibi becerilerinin üniversite aşamasında edinilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ölçeğinde en düşük puanın işbirliği konusundaki yeterlilikler olması Taşdemir ve Özbesler,(2017)'in özel gereksinimli öğrencilerin okul ve aile arasındaki koordinasyonunun daha güçlü olması gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, ülkemizde örgün öğretimde sayıları her geçen yıl artmakta olan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi esnasında nicelikle birlikte niteliğin de geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Sayıları yüzbinleri bulan kaynaştırma öğrencilerinin meslek liselerinde mesleki eğitim alarak profesyonel yaşama dahil olmaları hem bireysel hem de toplumsal açıdan oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun nitelikli eğitim verilebilmesi için bu kurumlarda öğretmen yeterliliklerinin artırılması gereklidir. Bakanlığın diğer kurumlarla işbirliği içerisinde hareket ederek uygulamalı eğitimler organize etmesi ve bu okullarda görev yapan tüm öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi

konusunda donanımlı hale gelmesini sağlaması gereklidir. Araştırma bulgularında yer alan işbirliği yeterliliği algısının düşük olması, bu konuda kurumlar, öğretmenler, aileler, alan uzmanları ve sivil toplum kuruluşlarının bir araya gelerek özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimi ve iş yaşamına entegrasyonu konusunda daha somut adımlar atmaları gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmaların kaynaştırma eğitimi verilen tüm kurumlarda uygulanarak gerekli görülen kurumlarda eğitim niteliğinin artırılması ile ilgili çalışmalar yapılması bu araştırmada ortaya çıkan başka bir öneridir.

Bu araştırma İstanbul ili, Çekmeköy ilçesinde görev yapan 9. Sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerle sınırlı olup, veri toplama araçlarının ölçmeyi amaçladığı verilerle sınırlıdır. Yapılan araştırma; farklı illerde ve ek ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirildiğinde çıkan genişletilmiş sonuçların konu ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ahsan, T. V. ve Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. V. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000050](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050)
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 71-85.
- Begeny, J. ve Martens, B. (2007). Inclusionary education in Italy: a literature review and call for more. *Empirical Research Remedial and Special Education*, 28(80), 80-94. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020701>
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çetin, M. (2020). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: international trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- Deng, M. ve Manset, G. (2000). Analysis of the "learning in regular classrooms" movement in China. *Mental Retardation*, 38(2), 124-130 [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2000\)038](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2000)038)
- Dixon, R. ve Verenikina, I. (2007). Towards inclusive schools: an examination of socio-cultural theory and inclusive practices and policy in New South Wales DET schools. *Learning and Sociocultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop*, 1(1), 191-208.
- European Agency. (2019, Aralık 24). *Data tables and background information* <https://www.european-agency.org/data/data-tables-background-information>
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162 <https://doi.org/10.1080/136031100284867>

- Feng L. ve Sass T.R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training of students with disabilities, *Economics of Education Review*, 36, 122-134  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>
- Fiscus, D. E. ve Mandell, J. C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (Development of individualized education programs) (G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin, Çev. Anı Yayıncılık.
- Forlin, C. ve K. Sin. (2010). Developing support for inclusion: a professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 7-26.
- Gebhart, M. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7(5), 129-146.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gezer, M. S. ve Aksoy V. (2019). Perceptions of Turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42  
<https://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87  
<https://doi.org/10.17679/inuefd.306517>
- Government of United Kingdom Report, (2020, Aralık 20),  
[http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG\\_4008600](http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG_4008600)
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948). Erişim tarihi:15.01.2021  
<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- İra, N. ve Ayan, B. (2016). Ortaöğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 145-160.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karagiannis, A., Stainback, W. ve Stainback, S. (1996). *Rationale for inclusive schooling. Inclusion: A guide for educators*. Brookes.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargin, T., Güldenoglu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.

- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Lasagabaster, D. ve Zarobe Y.R. (2010). *CLIL in Spain, implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Le Roy, B. ve Simpson C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11(1), 32-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1996.tb00046.x>
- Leeuw, R.R., Boer, A. A. ve Minnaert A.E.M.G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- MEB(1983). Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim tarihi:15.01.2021 <https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf>
- MEB(2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı yol haritası*. Erişim Tarihi: 20.12.2020 [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_09/18015222\\_bireyselleştirilmiemitimprogram.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/18015222_bireyselleştirilmiemitimprogram.pdf)
- MEB(2010). *Okullarımızda 3N Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma*. Erişim tarihi: 18.12.2020 [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf)
- MEB(2012). Özel Eğitim Yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları
- MEB(2016). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel müdürlüğü Erişim tarihi:12.10.2018 [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeligi\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf)
- Metin, N, Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2020, Aralık 15). *İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi*. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/279.pdf>
- MEXT.(2020, Aralık 12). *Kyoshokukateinint*. [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf).
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Erişim tarihi: 15.10.2018 <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>



- Mulholland, S. ve Cumming, M.T. (2016). Investigating teacher attitudes of disability using a non-traditional theoretical framework of attitude. *International Journal of Education and Research*, 80, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.001>
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özder, H. ve İnceler, H.(2020). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: KKTC örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739. <https://doi.org/10.17679/inuefd.654127>
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). Erişim tarihi:19.10.2018 <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). T.C. Resmi Gazete (181192, 15 Ekim 1983) Erişim Tarihi: 19.10.2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>
- Paloshi, A. I., Vasileska L., Trpceska L., Spasovski, G. Aleksova R. S. ve Crabtree D.(2014). *Inclusion in secondary vocational education, Handbook on working with special educational needs students*. British Council.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Rosenberg, M., Westling, D. ve McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers*. Prentice Hall.
- Saloviita, T. (2020a). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2020b). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research and Special Education Needs*, 20, 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Şen, R. (2016). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, çözüm önerileri ve beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Üniversitesi.
- Sharma, U., Loreman, T. ve Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sin, K. F., Tsang, K. W. ve Lai, C. L.(2010). *Upskilling all mainstream teachers: what is viable?" in teacher education for inclusion:changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

- Sipahi, B. Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Smith, E. C., Polloway, E., Patton, J. ve Dowdy, C. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (5th ed). Allyn & Bacon.
- Snow, P. ve Powell, M. (2012). Youth (in)justice: oral language competence in early life and riskfor engagement in antisocial behaviour in adolescence. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 435, 1–6.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2020, Aralık 25). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020* [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf)
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşdemir, H. ve Özbesler, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 498-507.
- Todorovic, E., Stojiljkovic S., Ristanic S. ve Djigic G, (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>
- Ünal, F. ve Saban, A. (2017). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- UNESCO.(1990). *World declaration on education for all*. Erişim tarihi:28.07.2019 [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml)
- UNESCO.(1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education:Paris
- UNESCO.(2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision: Paris
- Unianu, E. M.(2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Varol, (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, ilköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Erişim tarihi: 10.10.2018 [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk\\_kaynas\\_eg\\_uyg\\_deg.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf)

Waitoller, F. V. ve Artiles, A. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: a critical review and notes for a research program. *Review of Education Research*, 183(3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>

Wilkinson, R. ve Pickett, K. (2010). *The spirit level: why equality is better for everyone*. Penguin.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92 - 110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>

Zulfija, M., Indira O. ve Uaidullakzy, E.(2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 549-554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction.

Regarding the concepts of "equality of opportunity " in education, which is clearly emphasized by the Universal Declaration of Human Rights and the Basic Law of National Education of our country, students with special needs should receive education in the same environment with their normally developing peers. They should also benefit from the same education and training opportunities that they benefit. The students in need of special education receive education together with their peers in formal education classes as part-time and full-time inclusive students within the framework of their individual needs in collaboration with branch teachers and school counselors (Varol, 2010).The studies conducted by researchers who advocate inclusive education, reveal that the application of inclusive education improves both the academic and social skills of students with special needs and prepares them better for the social life. Moreover, it has been observed that the negative effects resulting from social exclusion in students who are subjected to inclusive education are minimal (Farrell, 2000; Karagiannis et. al., 1996). Ahsan and Sharma (2018), De Leeuw et. al., (2018), Mulholland and Cumming (2016) and Saloviita (2020) also emphasize the positive effects of inclusive education on the affective development of students.

One of the most important factors for the success of inclusive education is the competence level of teachers on special education who teach in inclusive classes (Bayar, 2015). It has been observed by various researchers that branch teachers, who have very limited education and knowledge about the special education experience problems in different aspects of inclusive education (Çerezci, 2015; Gezer, 2017; Gök ve Erbaş, 2011; Karaca, 2018). Considering that the teachers in the study group teach at the high school level, in the case of their incompetence on the subject, inclusive education, which requires a specialization in itself, can be an important problem when combined with the problems caused by the adolescence period of high school students.

The aim of this study is to reveal the self-efficacy perceptions of 9th grade branch teachers teaching in vocational high schools where inclusive students are educated. The relation between the teachers' self-efficacy perceptions and their age, interaction status with the inclusive students, their education level on special education, their teaching experience period in inclusive classes and their knowledge level on policies and legislation about inclusive education are also investigated.

### Method.

The study group of the research consists of 94 branch teachers who teach at the 9th grade of vocational high schools in Çekmeköy district of Istanbul in 2018-2019 and have a total of 48 inclusive students in their classes. Within the scope of this study a personal information form and Teacher Competence Scale in Inclusive Practices were applied to teachers. The quantitative data collected through the scales were analyzed using the

SPSS 22.0 statistical program. Independent Sample T-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and LSD Tests and Correlation Test.

### **Results.**

The findings of the research reveal that the vast majority (77.7%) of the branch teachers who are educating inclusive students in vocational high schools do not receive any training on special education. In addition, it was found that 68% of the teachers define themselves as poor in terms of the level of knowledge on policies and legislation on inclusive education. These findings show that most of the teachers need in-service training on the subject. According to the findings of this study, there is no significant difference between teachers' age, educational status, interaction status with the inclusive students, their education level on special education and self-efficacy perceptions. On the other hand, a significant difference was found between teachers' experiences of special education and their level of knowledge on legislation and policies and their self-efficacy perceptions. Accordingly, it was found that as the experience and knowledge level of teachers about legislation and policies increased, their self-efficacy perceptions also increased.

### **Discussion & Conclusion.**

The findings of the study suggests that there is a need for improving the quality of education given to inclusive students whose number is increasing every year in formal education in our country. It is very important both individually and socially for inclusive students to participate in professional life by taking vocational training in vocational high schools. In this context, teacher competencies should be increased in these institutions in order to provide qualified education in accordance with the individual needs of students. The Ministry of National Education should cooperate with other institutions to organize practical trainings and ensure that all teachers working in these schools are equipped with inclusive education competencies.

The results of the study suggest that there is a need for training the teachers on the issues such as inclusive education and the related legislation. In addition, considering that the vast majority of teachers who attend inclusive students' courses stated that they did not receive any training on this subject, it is recommended to enrich the educational contents of education faculties with special education subjects. The research findings indicating the low perception of cooperation competence points out that teachers, families, field experts and non-governmental organizations should come together to take more concrete steps in the vocational education and integration of individuals with special needs into business life.

# Devlet Okulu ve Özel Okul Bağlamında Çocuk Narsisizmi

## Child Narcissism in the Context of Public and Private Schools

Selami TANRIVERDİ<sup>[1]</sup> Zafer KORKMAZ<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi:1 Ocak 2021

ÖZET

Kabul Tarihi:16 Şubat 2021

Bu çalışma, devlet ve özel okullarda eğitim gören çocukların narsisizme ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yapılan çalışmada Q-Metodu tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Batman il merkezindeki ortaokullarda eğitim görmekte olan 30 öğrenci/katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örneklemeyle dayalı seçilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla on (10) yargı cümlesinin yer aldığı araştırma formu ve Q-dizgisi kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra PQ-Method programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, özel okulda ve devlet okulunda eğitim gören katılımcıların narsisizme ilişkin algılarının iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktörler incelendiğinde özel okuldaki katılımcıların kısmen fikir birliği içerisinde oldukları ve fikir birliği gösteren katılımcıların görüşlerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iki faktör altında toplanan devlet okulundaki katılımcıların da kısmen fikir birliği içinde oldukları görülmekle birlikte bu fikir birliğinin özel okuldaki katılımcılar kadar yüksek olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, özel okuldaki katılımcıların faktörler arası korelasyon düzeyinin devlet okulu katılımcılarına göre kısmen daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizlerin sonuçları tartışılarak, elde edilen sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** eğitim, çocuk, narsisizm, Q-metot

Received Date:1 January 2021

ABSTRACT

Accepted Date:16 February 2021

This study was carried out to examine the perceptions of children who are educated in public and private schools regarding narcissism. The Q-Method technique was used in the study conducted with phenomenological design, one of the qualitative research designs. The working group of the research consists of 30 students/participants studying at secondary schools in the city centre of Batman in the fall semester of the 2019-2020 academic years. Participants were selected based on purposeful sampling. In order to collect the data, the research form with ten (10) judgment sentences and the Q-string were used. After the data were collected, analyses were made by using the PQ-Method program. As a result of the analysis, it was seen that the perceptions of narcissism of the participants who were educated in private and public schools were gathered under two factors. When the factors were examined, it was found that the participants in the private school were partially in agreement and the views of the participants who showed a consensus were similar. Besides, participants in the public school, grouped under two factors, seemed to agree to some extent, but this consensus was not as high as the participants in the private school. Similarly, it was found that the level of correlation between factors of private school participants was slightly higher than that of public school participants. The results of the analyses made within the scope of the research were discussed and suggestions were made based on the results obtained.

**Keywords:** education, child, narcissism, Q-method

**Atıf Cite** Tanrıverdi, S. ve Korkmaz, Z. (2021). Devlet okulu ve özel okul bağlamında çocuk narsisizmi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 146-163. <https://doi.org/10.47793/hp.864084>

<sup>[1]</sup> Dr. Öğr. Üyesi | Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Van | Türkiye | ORCID: 0000-0003-0845-7219 | selamitanriverdi@yyu.edu.tr

<sup>[2]</sup> Doktora Öğrencisi | Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Van | Türkiye | ORCID: 0000-0001-6789-2064

## GİRİŞ

**M**odern çağın vebası ve yeni neslin kişilik yapılanması olarak tanımlanan “narsisizm” ismini Yunan mitolojisindeki bir söylencenin kahramanından almaktadır. Yani narsisizm kavramı bu söylencede, sudaki yansımasını görerek kendi yansımasına aşık olan ve yaşamını ulaşamayacağı bu yansımayı seyrederek tüketen Narkissos’a dayanmaktadır (Gülmez, 2009; Twenge ve Campbell, 2010). Bu bağlamda çağımızın vebası olarak nitelendirilen narsisizme ilişkin literatürde iki soru ön plana çıkmaktadır. Acaba modern yaşam bizi daha fazla narsist yapıyor mu? Ve eğer bu mümkün ise nedeni nedir? İlk sorunun cevabının evet modern yaşam bizleri daha fazla narsist yapıyor olduğu görülmekte; ikinci sorunun cevabı olarak ise, dışavurumcu bireyselliğin ve sosyal destek eksikliğinin bu artışta anahtar rol oynadığı (Paris, 2014; Twenge, Miller ve Campbell, 2014) vurgusudur. Ancak sosyal destek eksikliğinin aksine çocuklarına sınır koymadan sevgisini savuran ebeveynlerin de narsistik bir benliğin gelişmesini sağlayabileceği de belirtilmektedir (Horton, Bleau ve Drwecki, 2006).

Tarihsel süreçte “Narsisizm” kavramı ile ilgili çok sayıda kuramsal araştırma yapılmakla birlikte bu araştırmaların son otuz yılda artış gösterdiği görülmektedir. Narsisizm kavramı ilk başlarda yapılan psikoloji araştırmalarında insanın kişiliğinin tamamlayıcı bir ögesi olarak gerekli görülmekteyken son yıllarda yapılan araştırmalar, bu kavramı bir kişilik bozukluğu olarak yani insanın ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen bir taraf olarak açıklamaktadırlar (Bolat, Ülker ve Demir, 2016; Çiçek, 2020). Nitekim tanım olarak incelendiğinde de Rozenblatt’a (2002) göre, normal narsisizm, kişinin kendisi, yakın ilişki içinde olduğu kişiler ve çevresindeki diğer kişilerle uyumu ve çevresinin kendi beklentilerini karşılayabileceği duygusunu deneyimlemesi (aktaran Karaaziz ve Atak, 2013) iken DSM IV’te ve diğer araştırmalarda ise narsistik kişilik bozukluğu; değişik şartlarda ortaya çıkan, üstün, çok önemli ve eşi bulunmaz birisi olduğu yönünde kişinin yaşadığı baskın bir duygu durumu, beğenilme ihtiyacı ve empati kuramama ile ilişkili sürekli bir örüntü hali olarak (Köroğlu ve Bayraktar, 2007; Ozan, Kırkpınar, Aydın, Fidan ve Oral, 2008; Atay, 2009) tanımlanmaktadır.

Kişilerin başka insanlar tarafından seilmeleri, takdir görmeleri ve beğenilmeleri gibi olumlu dışsal tepkiler alması onları mutlu eder. Ancak narsistik özelliklere sahip kişiler kendilerince toplumdan hak ettiğini düşündüğü değeri almak ve kabul görmek amacı taşıdıklarından dolayı bu gereksinimlerine ulaşma çabaları çoğu zaman olumsuzluklara yol açabilmektedir. Çünkü bu gereksinimin doyurulması için bu kişiler gereğinden fazla zaman harcayabilir ve abartılı davranış biçimleri geliştirmeye başlayabilirler. Ancak bu abartılı çabalarına rağmen kendilerince hak ettiklerine inandıkları değeri ya da kabul görmeyi yaşayamayan kişiler narsistik yaralanma yaşayabilirler (Özmen,2006). Nitekim Spencer’a (2001) göre, narsisizm yaşayan kişinin sahip olduğu başat karakter özelliği, kendilik değerinin ve gücünün abartılmış bir yapıya sahip olmasıdır. Yani narsisizm özelliklerini taşıyan insanlar, gerçekte olandan daha farklı olarak kendilerini olduğundan daha popüler, daha yetenekli ve daha başarılı olduklarını düşündükleri bir hayal dünyasında yaşayarak kendilerini en mükemmel kişi olarak görürler. Sahip oldukları bu algılarından kaynaklı başkalarından hem özel bir

muamele hem de ayrı bir ilgi umarlar. Aslında bu kişiler yakından tanındığında gösterdikleri bu özelliklerin altında güvensizlik hissettikleri ve özgüvenlerinin düşük olduğu görülür. Bu nedenle narsisizme sahip kişiler daima başkalarının kendilerini beğenmesi beklentisi içinde olurlar ve eleştirilmeye de tahammül edemezler. Dolayısıyla bu kişiler karşılaştıkları herhangi bir zorluk veya sıkıntıya ya sinir hali içinde diğer kişilere karşı saldırıya geçerler ya da hemen geri çekilirler (aktaran Özbek, 2005).

Modern çağın yeni nesil üzerindeki en büyük etkisi olarak narsisizm görülmektedir. Ayrıca modern dünyadaki hızlı gelişim, internet kullanımının yaygınlaşması, sosyal medya, bloglar vb. uygulamaların yeni nesil üzerinde son derece etkili olduğu ve narsisizmi daha da yaygınlaştırdığı ifade dilmektedir (Twenge ve Campbell, 2010). Bu bağlamda narsisizmi etkileyen faktörlere ilişkin daha eski dönemlere de gidilebilir. 1970'li yıllarda Amerikan eğitim pedagojisinde başlatılan özgüven hareketinin ürünleri 1980'li yıllarda "ben kuşağı" (*Me Generation*) ile alındı. Okullarda çocuklara "sen özelsin, biriciksin, dilediğini yapabilirsin" tarzı empoze edilen sürekli bir tahrik halinin, zincirleme bir şekilde ağır narsist bir kuşak yetiştirdiği vurgulanmakta ve bugün Amerikan toplumundaki narsisizm yükselişiyle bu eğitim tarzının bire bir ilişkisini kuran çalışmalar bulunduğu (Sayar, 2020, s. 87) dile getirilmektedir. Benzer şekilde Amerikan üniversite öğrencilerine ilişkin yapılan bir meta-analiz araştırma sonucunda, Narsisistik Kişilik Envanteri'ndeki puanlarda sistematik bir artışın olduğu tespit edilmiştir (Twenge, Konrath, Foster, Keith Campbell ve Bushman, 2008). Dolayısıyla narsisizmin Türkiye'deki öğrenciler üzerindeki etkilerini daha iyi görebilmek amacıyla bu çalışmada da özel okullarda ve devlet okullarında okuyan çocukların narsisizme ilişkin algılarını tespit edebilmeye çalışılmıştır.

### Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, özel okullarda ve devlet okullarında okuyan çocukların narsisizme ilişkin algılarını Q metodu vasıtasıyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Q metodun doğası gereği aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel okulda okuyan çocukların narsisizme ilişkin algıları kaç faktör altında toplanmaktadır?
2. Devlet okulunda okuyan çocukların narsisizme ilişkin algıları kaç faktör altında toplanmaktadır?
3. Özel okulda okuyan çocukların narsisizme ilişkin algılarının toplandığı faktörler ne anlama gelmektedir?
4. Devlet okulunda okuyan çocukların narsisizme ilişkin algılarının toplandığı faktörler ne anlama gelmektedir?
5. Devlet okulunda ve özel okulda eğitim gören çocukların narsisizme ilişkin sorulan soru maddelerini sıralamaları (uzlaşma ve ayrışma maddeleri) farklılaşmakta mıdır?
6. Devlet okulunda ve özel okulda eğitim gören çocukların narsisizme ilişkin maddeleri uç değer (-2, +2) olarak seçme gerekçeleri nelerdir?



## YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgubilim deseni, kişilerin bilincinde oldukları fakat üzerinde durulan olguya dair derin bir anlayışa sahip olmadıkları durumlara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu odaklanma durumunu gerçekleştirmek için bu çalışmada, teknik olarak Q Metodu kullanılmıştır. Bu bağlamda özel okullarda ve devlet okullarında okuyan çocukların narsisizme ilişkin algılarının tespit edilmesi amacıyla 10 yargı cümlesi verilmiş ve katılımcıların verilen cümlelere katılma/katılmama dereceleri Q metodu vasıtasıyla analiz edilmiştir. Nicel ve nitel araştırma süreçlerini barındıran Q metodu bilimsel araştırma süreçlerinde, bireylerin bakış açılarını, inançlarını, görüşlerini ve tutumlarını sistematik bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Psikoloji bilimi alanında ortaya çıkmasına karşın daha sonra sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda da kullanılmaya başlanan Q metodu, bilgisayarda özel bir yazılımla verilerin analiz sürecinin gerçekleştirildiği bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulamalarında büyük bir katılımcı (örneklem) sayısına ihtiyaç duyulmaz (Brown, 1996; Adams, 2000; aktaran Ellis, Bary ve Robinson, 2007; Demir ve Kul, 2011; Çırak ve Bay, 2016).

Q metodunun ön plana çıkan özellikleri arasında araştırma grubunda yer alan katılımcıların herhangi bir tema altında toplanıp toplanmadıklarını görebilmek, eğer toplanıyorlarsa ortak düşüncelerinin hangi yönde olduğunu belirlemek ve belirlenen bu ortak fikirleri kendi içinde önem sıralamasına göre yerleştirebilmektir. Öte yandan Watts ve Stenner'in (2005) ifade ettikleri gibi, Q metot araştırmalarında fazla sayıda katılımcıya ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu çalışmada da, çocukların fikirlerinin ortak bir paydada toplanıp toplanmadığını ortaya çıkarmak ve ortaya çıkan alt boyutlara ilişkin bir önem sıralaması yapmak için Q metodundan yararlanılmıştır. Q metot araştırmalarında oluşturulmuş başlıklar altında belirlenen cümleler ile birlikte Q Dizgisi (Q-Set) adı verilenmiş olan bir dizin yer almaktadır. Q metodunda, belirlenen başlıkların altında yer alan cümlelere katılımcıların katılma/katılmama kararlarına yönelik, bu cümleleri Q Dizgisine yerleştirmelerine dayalı olarak verileri toplama amaçlanır. (Brown, 1996; Van Exel & De Graaf, 2005).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Batman il merkezinde yer alan ortaokul düzeyinde eğitim gören 6, 7 ve 8. sınıftan 30 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken, çocukluk çağında eğitim gören sadece ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılımda gönüllü olanlar seçilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla katılımcı çocukların 15'i devlet okulundan 15'i de özel okulda eğitim gören çocuklardan seçilmiştir. Devlet okulunda eğitim gören 15 çocuğun 7'si erkek 8'i kız olup; 6, 7 ve 8. sınıftan 5'er tane çocuk belirlenmiştir. Aynı şekilde özel okulda öğrenim gören 15 çocuğun 7'si erkek 8'i kız olup; 6, 7 ve 8. sınıftan 5'er tane çocuk belirlenmiştir.

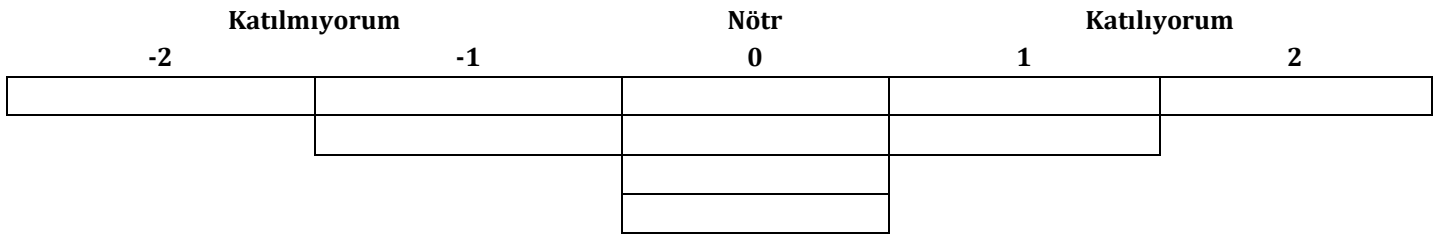
## Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Akın, Şahin ve Gülşen (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocukluk Çağı Narsisizm Ölçeği soru maddeleri (10 madde) birer Q ifadesi olarak kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak Q Metodu için uygun hale getirilen 10 Q cümlesinin her biri küçük kâğıtlara yazılarak kesilmiştir. Daha sonra bu kâğıtlar özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören katılımcılara dağıtılarak çocuklar tarafından Q-dizgisi üzerine katılım derecelerine göre yerleştirilmiştir.

## Araştırma Formunda Yer Alan Q-Metod Cümleleri

1. "Göz önünde olmanın önemli olduğunu düşünürüm."
2. "Ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder."
3. "Sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu."
4. "Diğer çocuklar çoğu zaman aslında benim hak ettiğim övgüyü alırlar."
5. "Yapabildiklerimi başkalarına göstermekten hoşlanırım."
6. "İnsanları kendi inandıklarına ikna etmede iyiyimdir."
7. "Çok özel bir insanım."
8. "Ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim."
9. "Övgü almayı sık sık başarırım."
10. "Çok fazla iyi olduğumu düşünmekten hoşlanırım." (Akın, Şahin ve Gülşen, 2015).

Aşağıdaki yer alan şekil, araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir Q dizgisidir. Araştırmada kullanılan 10 cümle, katılımcılar tarafından şekildeki dizgi üzerine yerleştirilirken araştırmacılar tarafından bu durum kayıt altına alınmıştır.



Şekil 1. Çalışmada kullanılan ve yargı cümlelerinin yerleştirildiği Q dizgisi

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak 10 yargı cümlesi belirlendikten ve uzman görüşünden geçirildikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada 10 yargı cümlesinden her biri ayrı bir karta yazılmıştır. Araştırmacılar, bu kartları ve araştırmada kullanılan formu, çoğaltmışlardır. Verilerin toplanabilmesi için okul

idaresinden gerekli izinler alındıktan sonra sınıf rehber öğretmenleri ile görüşmeye geçilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören çocuklara, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. Sonrasında araştırma formu, 10 yargı cümlesinin basıldığı kartlar ve Q-dizgisi araştırmaya katılmaya gönüllü olan çocuklara verilmiştir. Katılımcılardan, kartlar üzerinde yazılı olan cümleleri okumaları ve araştırmacıların gösterdikleri Q dizgisine uygun gördükleri şekilde (kartlar üzerinde yazılan yargı cümlelerine katılma durumlarına göre) yerleştirmeleri istenmiştir. Katılımcıların yaptıkları yerleştirmeler, araştırmacılar tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu kayıt işlemi, katılımcıların her biri için ortalama 14 dakika sürmüştür. Bir özel bir devlet okulu olmak üzere 2 farklı okuldaki katılımcılarla yapılan bu işlem 2 günde tamamlanmıştır. Uygulama sonunda, 30 katılımcıdan elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Bu veriler iki alan uzmanıyla paylaşılmış ve uzmanların elde edilen verilere yönelik görüşleri dikkate alınmıştır. Bu aşama sonrasında, PQ Method programı vasıtasıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmada, özel ve devlet okullarında okuyan çocukların narsisizme ilişkin sahip oldukları algıların belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda, Q metot ile toplanan veriler, PQ Method programı vasıtasıyla analize tabi tutulmuştur. PQ Method programına özel okulda okuyan 1. çocuk 1EY12Ö7 (1. kişi erkek, yaş 12, özel okulda 7. sınıf öğrencisi) olarak kodlanmış olup 2. çocuk 2KY11Ö6 (2. kişi kız, yaş 11, özel okulda ve 6. sınıf öğrencisi) olarak kodlanmıştır. Bu kodlama sistemi hem özel okuldaki 15 katılımcı için hem de devlet okulundaki 15 katılımcı için kullanılmıştır. 30 katılımcıya ilişkin gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan dağılım Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören katılımcılara ait faktör yükleri*

| Özel Okul |                |                | Devlet Okulu |                |                |
|-----------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------------|
| Katılımcı | Faktör 1       | Faktör 2       | Katılımcı    | Faktör 1       | Faktör 2       |
| 1EY12Ö7   | <b>0.8382X</b> | -0.2645        | 16EY14D8     | <b>0.8672X</b> | -0.1170        |
| 2KY11Ö6   | -0.0181        | <b>0.8318X</b> | 17KY14D8     | <b>0.6678X</b> | -0.0595        |
| 3KY12Ö6   | <b>0.6933X</b> | 0.1686         | 18KY14D8     | 0.5053         | 0.0109         |
| 4KY14Ö8   | 0.2176         | <b>0.8906X</b> | 19KY13D7     | 0.5931         | 0.3523         |
| 5KY11Ö6   | 0.0728         | <b>0.6693X</b> | 20EY13D7     | 0.5957         | 0.2481         |
| 6KY14Ö8   | <b>0.8337X</b> | 0.1955         | 21EY13D7     | 0.4257         | -0.5384        |
| 7KY14Ö8   | <b>0.6357X</b> | 0.1551         | 22EY13D7     | 0.6112         | -0.3656        |
| 8EY13Ö8   | 0.0482         | -0.2891        | 23KY13D7     | 0.4670         | 0.3219         |
| 9EY13Ö8   | 0.2280         | <b>0.6618X</b> | 24EY14D8     | 0.1270         | <b>0.6427X</b> |
| 10EY13Ö7  | 0.5635         | -0.6059        | 25KY12D6     | -0.0162        | <b>0.7398X</b> |
| 11EY14Ö8  | <b>0.8474X</b> | 0.1952         | 26EY13D6     | -0.0609        | <b>0.7130X</b> |
| 12KY12Ö6  | <b>0.6233X</b> | 0.2346         | 27EY13D6     | -0.0630        | <b>0.8196X</b> |
| 13EY11Ö6  | <b>0.8372X</b> | -0.0744        | 28KY13D8     | <b>0.8110X</b> | -0.2288        |
| 14Y13Ö7   | 0.4361         | 0.5311         | 29KY12D6     | -0.4854        | 0.1267         |
| 15EY13Ö8  | 0.2280         | <b>0.6618X</b> | 30KY11D6     | -0.0388        | <b>0.7536X</b> |

Tablo 1, incelendiğinde özel okulda okuyan 15 çocuğun narsisizme ilişkin algılarının iki faktör altında toplandığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların her birinin hangi faktör altında yer aldığı belirlenebilmesi için katılımcının yer aldığı faktördeki değeri koyu renkle belirtilmiş ve bu faktörlerin yanına da analiz programının kendisi "X" işareti bırakmıştır. İki faktöre bakıldığında, 7 katılımcının 1. Faktör altında ve 5 katılımcının da 2. Faktör altında istatistiksel açıdan anlamlı olarak yer aldığı görülebilmektedir. Çalışmaya katılan 15 özel okul öğrencisinin toplanan verilerinin analizi sonucunda 12 öğrencinin 1. veya 2. faktör altında toplandığı (%80) 8 numaralı 10 numaralı ve 14 numaralı katılımcıların ise istatistiksel açıdan anlamlı olmayan cevaplar verdikleri görülmektedir. Araştırmada yer alan 15 özel okul öğrencisinden 7'sinin 1. faktör altında 5'inin de 2. faktörde toplanması katılımcıların kısmen fikir birliği gösterdikleri ve görüşlerinin benzerlik taşıdığı şeklinde açıklanabilir.

Tablo 1, incelendiğinde devlet okulunda okuyan 15 öğrencinin narsisizme ilişkin sahip oldukları algıların iki faktör altında birleştiği görülmektedir. İki faktöre bakıldığında, 3 katılımcının 1. Faktör altında ve 5 katılımcının da 2. Faktör altında istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yer aldıkları anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan 15 devlet okulu öğrencisinin toplanan verilerin analizi sonucunda 8 öğrencinin 1. veya 2. faktör altında toplandığı, katılımcılardan 7'sinin ise istatistiksel açıdan anlamlı olmayan cevaplar verdikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan 15 devlet okulu öğrencisinden 3'ünün 1. faktör altında 5'inin de 2. faktör altında toplanması çalışma grubunun katılımcıların kısmen fikir birliği içerisinde oldukları, ancak bu fikir birliğinin özel okulda okuyan öğrenciler kadar yüksek olmadığı görülmektedir.

## Tablo 2

Özel okulda ve devlet okulundaki katılımcıların faktörler arası korelasyon sonuçları

| Özel okul |           | Devlet Okulu |          |
|-----------|-----------|--------------|----------|
| 1. Faktör | 2. Faktör | 1. Faktör    | Faktör 2 |
|           | 0.2375    |              | -0.1581  |

Tablo 2, hem özel okulda hem de devlet okulunda öğrenim gören katılımcıların faktörler arasındaki korelasyonunu göstermektedir. Bu tabloya göre Özel okula ilişkin 1. ve 2. Faktör arasında pozitif yönlü düşük bir korelasyon mevcuttur. Öte yandan devlet okuluna ilişkin, 1. ve 2. Faktör arasında ise negatif yönlü düşük bir korelasyon mevcuttur. Tablo 4'ten hareketle özel okulda okuyan öğrencilerin faktörler arası ilişki düzeyinin devlet okulu öğrencilerine göre kısmen yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 3***Özel okuldaki katılımcılara ait faktörlerin madde Z puanları ve Q dizgisi sıralaması*

| Maddeler  | 1. Faktör |                      | 2. Faktör |                      |
|---|-----------|----------------------|-----------|----------------------|
|   | Z puanı   | Q Dizgisi sıralaması | Z puanı   | Q Dizgisi sıralaması |
| 5. "Yapabildiklerimi başkalarına göstermekten hoşlanırım."            | 1.843     | 2                    | 0.916     | 1                    |
| 6. "İnsanları kendi inandıklarına ikna etmede iyiyimdir."             | 0.849     | 1                    | 0.119     | 0                    |
| 9. "Övgü almayı sık sık başarırım."                                   | 0.429     | 1                    | 0.889     | 1                    |
| 1. "Göz önünde olmanın önemli olduğunu düşünürüm."                    | 0.417     | 0                    | -0.230    | 0                    |
| 3. "Sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu."     | 0.255     | 0                    | -0.461    | 0                    |
| 2. "Ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder."                  | -0.273    | 0                    | 0.804     | -1                   |
| 4. "Diğer çocuklar çoğu zaman aslında benim hak ettiğim övgüyü alır." | -0.387    | 0                    | -0.922    | -1                   |
| 7. "Çok özel bir insanım."  | -0.611    | -1                   | 1.831     | 2                    |
| 8. "Ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim."                        | -0.676    | -1                   | -1.489    | -2                   |
| 10. "Çok fazla iyi olduğumu düşünmekten hoşlanırım."                  | -1.846    | -2                   | 0.152     | 0                    |

Tablo 3, özel okulda öğrenim gören ve iki faktör altında toplanmış olan öğrencilerin algılarını göstermektedir. Tabloya göre, 1. faktör altında toplanan öğrenciler; "yapabildiklerini başkalarına göstermek" (5. madde), "insanları kendi inandıklarına ikna etmek" (6. madde) ve "övgü almayı sık sık başarmak" (9. madde) konusunda ön plana çıkmaktadırlar. Diğer taraftan "çok özel bir insanım" (7. madde), "ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim" (8. madde) ve "çok fazla iyi olduğumu düşünmekten hoşlanırım" (10. madde) maddeleri ise en az etki eden maddeler olarak görülmektedir.

Özel okulda öğrenim gören ve 2. faktör altında toplanan öğrenciler; "çok özel bir insanım" (7. madde), "yapabildiklerimi başkalarına göstermekten hoşlanırım" (5. madde) ve "övgü almayı sık sık başarırım" (9. madde) konularında fikir birliği gösterdikleri anlaşılmaktadır. Diğer tarafta ise, "ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder" (2. madde), "diğer çocuklar çoğu zaman aslında benim hak ettiğim övgüyü alır" (4. madde) ve "ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim" (8. madde) maddelerinin etkili olmadıkları ve katılımcıların bu görüşü kabul etmedikleri görülmektedir.

**Tablo 4**

Devlet okulundaki katılımcılara ait faktörlerin madde Z puanları ve Q dizgisi sıralaması

| Maddeler  | 1. Faktör |                      | Faktör  |                      |
|---|-----------|----------------------|---------|----------------------|
|   | Z puanı   | Q Dizgisi sıralaması | Z puanı | Q Dizgisi sıralaması |
| 6. "İnsanları kendi inandıklarına ikna etmede iyiyimdir."             | 1.613     | 2                    | -0.423  | 0                    |
| 5. "Yapabildiklerimi başkalarına göstermekten hoşlanırım."            | 1.128     | 1                    | -0.180  | 0                    |
| 3. "Sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu."     | 0.619     | 1                    | -1.202  | -1                   |
| 7. "Çok özel bir insanım."  | 0.000     | 0                    | 0.750   | 1                    |
| 9. "Övgü almayı sık sık başarırım."                                   | 0.000     | 0                    | 1.921   | 2                    |
| 10. "Çok fazla iyi olduğumu düşünmekten hoşlanırım."                  | -0.000    | 0                    | 0.454   | 0                    |
| 1. "Göz önünde olmanın önemli olduğunu düşünürüm."                    | -0.484    | 0                    | 0.294   | 0                    |
| 2. "Ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder."                  | -0.644    | -1                   | -1.443  | -2                   |
| 4. "Diğer çocuklar çoğu zaman aslında benim hak ettiğim övgüyü alır." | -0.969    | -1                   | 0.678   | -1                   |
| 8. "Ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim."                        | -1.613    | -2                   | 0.506   | 1                    |

Tablo 4, devlet okulunda öğrenim gören ve iki faktör altında toplanmış olan öğrencilerin algılarını göstermektedir. Tabloya göre 1. faktör altında toplanan öğrenciler; "insanları kendi inandıklarına ikna etmek" (6.madde), "yapabildiklerini başkalarına göstermekten hoşlanırım" (5.madde), ve "sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu" (3.madde) olarak ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan "ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder" (2.madde), "diğer çocuklar çoğu zaman aslında benim hak ettiğim övgüyü alır" (4.madde) ve "ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim" (8.madde) maddeleri ise en az etki eden maddeler olarak görülmektedir.

Devlet okulunda öğrenim gören ve 2. faktör altında toplanan öğrenciler; "övgü almayı sık sık başarırım" (9.madde), "çok özel bir insanım" (7.madde) ve "ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim" (8.madde) konularında fikir birliği gösterdikleri anlaşılmaktadır. Diğer tarafta ise, "diğer çocuklar çoğu zaman aslında benim hak ettiğim övgüyü alır" (4.madde), "sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu"(3.madde) ve "ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder" (2.madde), maddelerinin etkili olmadıkları ve katılımcıların bu görüşü kabul etmedikleri görülmektedir.

**Tablo 5**

Özel okulda okuyan çocuklar açısından ayırt edici maddeler

| Maddeler  | 1. | Faktör | 2. | Faktör |
|---|----|--------|----|--------|
|   | Q  | Z      | Q  | Z      |
| 5. "Yapabildiklerimi başkalarına göstermekten hoşlanırım."        | 2  | 1.84*  | 1  | 0.92   |
| 6. "İnsanları kendi inandıklarına ikna etmede iyiyimdir."         | 1  | 0.85   | 0  | 0.12   |
| 1. "Göz önünde olmanın önemli olduğunu düşünürüm."                | 0  | 0.42   | 0  | -0.23  |
| 3. "Sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu." | 0  | 0.25   | 0  | -0.46  |
| 7. "Çok özel bir insanım."  | -1 | 0.61*  | 2  | 1.83   |
| 8. "Ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim."                    | -1 | -0.68* | -2 | -1.49  |
| 10. "Çok fazla iyi olduğumu düşünmekten hoşlanırım."              | -2 | -1.85* | 0  | 0.15   |

p&lt;.05; (\*) p&lt;.01

Tablo 5, özel okulda eğitim gören çocuklar açısından iki faktörü birbirinden ayıran maddelere yönelik Q-Sort değerlerini ve Z puanlarını vermektedir. Buna göre, “İnsanları kendi inandıklarına ikna etmede iyiyimdir” (6.madde), “göz önünde olmanın önemli olduğunu düşünürüm” (1.madde) ve “sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu” (3.madde) maddeleri  $p<.05$  düzeyinde, diğer 4 madde (5, 7, 8 ve 10) ise  $p<.01$  düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

**Tablo 6**

Devlet okulunda okuyan çocuklar açısından ayırt edici maddeler

| Anket maddesi   | 1. | Faktör | 2. | Faktör |
|---|----|--------|----|--------|
|   | Q  | Z      | Q  | Z      |
| 6. “İnsanları kendi inandıklarına ikna etmede iyiyimdir.”         | 2  | 1.61*  | 0  | -0.42  |
| 5. “Yapabildiklerimi başkalarına göstermekten hoşlanırım.”        | 1  | 1.13*  | 0  | -0.18  |
| 3. “Sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu.” | 1  | 0.97*  | -1 | -1.20  |
| 7. “Çok özel bir insanım.”  | 0  | 0.00   | 1  | 0.75   |
| 9. “Övgü almayı sık sık başarıyorum.”                             | 0  | 0.00*  | 2  | 1.92   |
| 1. “Göz önünde olmanın önemli olduğunu düşünürüm.”                | 0  | -0.48* | 0  | 0.29   |
| 2. “Ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder.”              | -1 | -1.61* | -2 | -1.44  |
| 8. “Ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim.”                    | -2 | -1.61* | 1  | 0.51   |

$p<.05$ ; (\*)  $p<.01$

Tablo 6, devlet okulunda eğitim gören çocuklar açısından iki ayrı faktörü birbirinden ayıran maddelere yönelik Q-Sort değerlerini ve Z puanlarını vermektedir. Tabloya göre, “çok özel bir insanım maddesi” (7.madde),  $p<.05$  düzeyinde, diğer 7 madde ise  $p<.01$  düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

**Tablo 7**

Özel okuldaki çocukların narsizme ilişkin uzlaştığı soru maddeleri

| Maddeler   | 1. | Faktör | 2. | Faktör |
|--|----|--------|----|--------|
|  | Q  | Z      | Q  | Z      |
| 1. “Göz önünde olmanın önemli olduğunu düşünürüm.”                     | 0  | 0.42   | 0  | -0.23  |
| *2. “Ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder.”                  | 0  | -0.27  | -1 | -0.80  |
| 3. “Sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu.”      | 0  | 0.25   | 0  | -0.46  |
| *4. “Diğer çocuklar çoğu zaman aslında benim hak ettiğim övgüyü alır.” | 0  | -0.39  | -1 | -0.92  |
| 6. “İnsanları kendi inandıklarına ikna etmede iyiyimdir.”              | 1  | 0.85   | 0  | 0.12   |
| * 9. “Övgü almayı sık sık başarıyorum.”                                | 1  | 0.43   | 1  | 0.89   |

$p<.05$ ; (\*)  $p<.01$

Tablo 7, özel okuldaki çocukların narsisizme ilişkin 1. Faktör ile 2. Faktör arasında uzlaşma sağladıkları maddeleri göstermektedir. Bu tabloya göre; özel okuldaki çocukların narsisizme ilişkin 6 maddede hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Bu maddelerden 1, 3 ve 6. maddelerde  $P<.05$  düzeyinde; 2, 4 ve 9. Maddelerde ise  $p<.01$  anlamlılık düzeyinde bir uzlaşma sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 8***Devlet okulundaki çocukların narsizme ilişkin uzlaştığı soru maddeleri*

| Maddeler   | 1. Faktör | 2. Faktör |    |       |
|--|-----------|-----------|----|-------|
|  | Q         | Z         | Q  | Z     |
| 1. "Göz önünde olmanın önemli olduğunu düşünürüm."                     | 0         | -0.48     | 0  | 0.29  |
| 2. "Ben gibi olan çocuklar daha fazlasını hak eder."                   | -1        | -0.64     | -2 | -1.44 |
| *4. "Diğer çocuklar çoğu zaman aslında benim hak ettiğim övgüyü alır." | -1        | -0.97     | -1 | -0.68 |
| 7. "Çok özel bir insanım."   | 0         | 0.00      | 1  | 0.75  |
| *10. "Çok fazla iyi olduğumu düşünmekten hoşlanırım."                  | 0         | 0.00      | 0  | 0.45  |

*p<.05; (\*) p<.01*

Tablo 8'de, devlet okulundaki çocukların narsisizme ilişkin 1. Faktör ile 2. Faktör arasında fikir birliği sağladıkları maddeler görülmektedir. Bu tabloya göre; devlet okulundaki çocukların narsisizme ilişkin 5 maddede hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Bu maddelerden 1, 2 ve 7. maddelerde  $P<.05$  düzeyinde; 4 ve 10. maddelerde ise  $p<.01$  anlamlılık düzeyinde bir uzlaşmaya sahip oldukları görülmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, özel okullarda ve devlet okullarında eğitim gören çocukların/katılımcıların narsisizme ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma deseninde yapılan bu araştırmanın verileri Q metodu kullanarak elde edilmiş ve bu teknikte toplanan veriler PQ-Method programı vasıtasıyla analize tabi tutulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda, özel okullarda ve devlet eğitim gören katılımcıların narsisizme yönelik algılarının iki faktör altında toplanmış olduğu görülmüştür. Özel okullarda eğitim gören katılımcıların narsisizme ilişkin topladıkları iki faktör incelendiğinde kısmen fikir birliği içerisinde oldukları ve fikir birliği gösteren katılımcıların görüşlerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca devlet okullarında eğitim gören katılımcıların da iki faktör altında toplandığı ve kısmen fikir birliği gösteren katılımcıların görüşlerinin benzerlik göstermekle birlikte bu fikir birliğinin özel okulda eğitim gören katılımcılar kadar yüksek olmadığı görülmüştür. Özel okullardaki katılımcıların narsisizm algılarının daha yüksek olmasının ebeveyn tutumları, yetiştirilme tarzları, sosyal medya etkileri ve aşırı düzeyde aşılana özgüven ve öz yeterlik gibi faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu görüşü destekler nitelikte araştırmalara rastlanmaktadır. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada öğrencilerin öz yeterlik durumları ile narsisizm düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Gönülalan, 2019). Benzer şekilde lise öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada da benlik saygısı düzeyi ile narsisistik kişilik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur (Karakuş, 2017). Bu bilgilerden hareketle ebeveynlerin kendi çocuklarına yönelik sergiledikleri davranışlarına ve onlarla kurdukları etkileşime dikkat etmelerinin önem taşıdığı görülmektedir. Nitekim Aktaş ve Şahin (2018), yaptıkları araştırmada narsisizmin görülme düzeyi arttıkça duygu düzenleme güçlüğüne de arttığını tespit etmişlerdir.



Özel okuldaki katılımcılar ve devlet okulundaki katılımcıların toplandıkları iki faktör incelendiğinde; özel okula ilişkin 1. ve 2. Faktör arasında pozitif yönlü düşük bir korelasyon tespit edilmiş. Öte yandan devlet okuluna ilişkin, 1. ve 2. faktör arasında ise negatif yönlü düşük bir korelasyon görülmüştür. Özel okul ve devlet okulu bağlamında değerlendirildiğinde özel okulda eğitim gören katılımcıların faktörler arası korelasyon düzeyinin devlet okulu katılımcılarına göre kısmen daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitekim özel okuldaki katılımcıların narsisizme ilişkin 1. Faktör ile 2. Faktör arasında fikir birliği sağladıkları maddeler incelendiğinde, katılımcıların narsisizme ilişkin 6 maddede anlamlı düzeyde hemfikir oldukları görülmüştür. Öte yandan, devlet okulundaki katılımcıların narsisizme ilişkin 1. Faktör ile 2. Faktör arasında uzlaşma sağladıkları maddeler incelendiğinde ise devlet okulundaki katılımcıların narsisizme ilişkin 5 maddede anlamlı düzeyde hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Özel okullarda daha fazla maddede fikir birliği sağlanması durumu, bu okullarda okuyan çocuklara daha ayrıcalıklı bir muamelenin yapılmasının, sen biriciksin, özelsin duygularının baskın bir şekilde yaşatılmasının ve ayrıca ebeveyn tutumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim literatür incelendiğinde 1970’li yıllarda Amerikan eğitim pedagojisinde başlatılan özgüven hareketinin ürünleri 1980’li yıllarda “ben kuşağı” (*Me Generation*) ile sonuçlanmıştır. Okullarda çocuklara “*sen özelsin, biriciksin, dilediğini yapabilirsin*” tarzı empoze edilen sürekli bir tahrik halinin, zincirleme bir şekilde ağır narsist bir kuşak yetiştirdiği vurgulanmakta ve bugün Amerikan toplumundaki narsisizm yükselişiyle bu eğitim tarzının bire bir ilişkisini kuran çalışmalar bulunduğu (Sayar, 2020, s. 87) dile getirilmektedir. Benzer şekilde Amerikan üniversite öğrencilerinde narsisizme ilişkin yapılan bir meta-analiz araştırma sonucunda da, narsisizm puanlarında sistematik bir artışın olduğu tespit edilmiştir (Twenge, Konrath, Foster, Keith Campbell & Bushman, 2008). Bu bağlamda aile ve okulların çocuklara gösterdikleri ilginin ölçülü ve çocuklarla kurulan ilişkide net sınırların olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Özel okuldaki katılımcılara ait faktörlerin madde Z puanları ve Q dizisi sıralaması dikkate alındığında ve iki faktör altında toplanan katılımcıların algıları incelendiğinde 1. faktör altında toplanan katılımcılar; “*yapabildiklerini başkalarına göstermek*” (5. madde), “*insanları kendi inandıklarına ikna etmek*” (6.madde) ve “*övgü almayı sık sık başarmak*” (9.madde) konusunda ön plana çıkmaktadırlar. Öte yandan özel okulda eğitim gören ve 2. faktör altında toplanan katılımcılarda ise; “*çok özel bir insanım*” (7.madde), “*yapabildiklerimi başkalarına göstermekten hoşlanırım*” (5.madde) ve “*övgü almayı sık sık başarıyorum*” (9.madde) konularında fikir birliğinde oldukları görülmüştür. Ayrıca devlet okulundaki katılımcılara ait faktörlerin madde Z puanları ve Q dizisi sıralaması dikkate alındığında ve iki faktör altında toplanan katılımcıların algıları incelendiğinde 1. faktör altında toplanan öğrenciler; “*insanları kendi inandıklarına ikna etmede iyiyimdir*” (6.madde), “*yapabildiklerini başkalarına göstermekten hoşlanırım*” (5.madde), ve “*sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu*” (3.madde) olarak ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan devlet okulunda eğitim gören ve 2. faktör altında toplanan katılımcıların; “*övgü almayı sık sık başarıyorum*” (9.madde), “*çok özel bir insanım*” (7.madde) ve “*ben diğer çocuklar için mükemmel örneğim*” (8.madde) konularında fikir birliği gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle hem devlet okulundaki katılımcılar hem de özel okuldaki katılımcıların kendi aralarında narsisizme ilişkin maddelerde fikir birliğinde olmalarının nedeni olarak, ebeveyn tutumları,

yetiştirilme tarzları ve içinde yaşanılan teknolojik çağın etkileri düşünülebilir. Nitekim Sayar da (2020, s. 252) Batı dünyasında yapılmış çalışmalarda, yeni nesillerin, narsisizm ölçeklerinde önceki nesillere oranla çok daha yüksek puanlar aldığını vurgulamakta ve dünyanın yeni veba salgını olan narsisizmin hız teknolojileri vasıtasıyla bütün dünyaya yayılmakta olduğunu belirtmektedir. Ayrıca literatür incelendiğinde modern yaşamdaki hızlı gelişim, internet kullanımının yaygınlaşması, sosyal medya vb. uygulamaların bizleri daha fazla narsist yaptığı, yeni nesil üzerinde son derece etkili olduğu ve narsisizmi daha da yaygınlaştırdığı (Twenge ve Campbell, 2010), bununla birlikte dışavurumcu bireyselliğin, sosyal destek eksikliğinin de bu artışta anahtar rol oynadığı (Paris, 2014; Twenge, Miller ve Campbell, 2014) vurgulanmaktadır. Ancak sosyal destek eksikliğinin aksine çocuklarına sınır koymadan sevgisini savuran ebeveynlerin de narsistik bir benliğin gelişmesini sağlayabileceği de belirtilmektedir (Horton, Bleau ve Drwecki, 2006).

### Öneriler

Bu araştırmada, eğitim sisteminin önemli bir unsuru ve geleceğin yetişkinleri olan çocukların narsisizme ilişkin algılarının incelenmesi, çalışmayı konu ve çalışma grubu bağlamında özgün kıldığı söylenebilir. Ancak daha önce, özel okul ve devlet okulunda eğitim gören çocukların narsisizme ilişkin algılarına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması, çalışmanın farklı bakış açıları ve bulgularla kıyaslanacak şekilde tartışılmaya açılmasına sınırlılık getirdiği söylenebilir. Bu sınırlılıklar ve araştırma bulguları dikkate alınarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Narsisizme ilişkin yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin narsisizme ilişkin algıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenebilir.
2. Okullarda öğrencilere okutulan hikâye/roman vb. eserlerdeki kahramanların kişilik özellikleri narsisizm kavramı bağlamında çalışılabilir.
3. Öğrencilerde sosyal medya kullanımı ile narsisizm ilişkisi incelenebilir
4. Özel okul ve devlet okulu karşılaştırmasına yönelik olarak öğrencilerin başarı durumları ile narsistik kişilik özellikleri çalışılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, A., Şahin, M. ve Gülşen, M. (2015). Çocukluk çağı narsisizm ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 203-215. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.476>
- Aktaş, A, ve Şahin, M. (2018). Narsisistik özellik, öz-şefkat ve duygu düzenleme güclüğü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 362-374.
- Atay, S. (2009). Narsistik kişilik envanteri'nin Türkçe'ye standardizasyonu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1). 181-196.
- Brown, S. R. (1993). A primer on Q-methodology. *Operant subjectivity*, 16(3/4), 91- 138.
- Bolat, Y., Ülker, M. ve Demir, C. G. (2016). Kavramsal açıdan narsisizm ve eğitimde narsistik kişilik. *Journal of International Social Research*, 9(46). 482-492.
- Çırak, S. ve Bay, E. (2016). Kuantum Öğrenme Döngüsü ile Desteklenen Harmanlanmış Öğrenmenin Öğretmen Adayları Perspektifinden Q Metodu ile İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 34-55.
- Çiçek, İ. (2020). *Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı*. Eğiten Kitabevi.
- Demir, F. ve Kul, M. (2011). *Modern Bir Araştırma Yöntemi: Q Metodu*. Adalet.
- Ellis, G., Barry, J. ve Robinson, C. (2007). Many ways to say 'no', different ways to say 'yes':applying Q-Methodology to understand public acceptance of wind farm proposals. *Journal of Enviromental Planning and Management*, 50 (4), 517-551.
- Gönülalan, G. D. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlilik ve narsisizm* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Gülmez, N. (2009). *Narsistik Liderlik* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Horton, R. S., Bleau, G., & Drwecki, B. (2006). Parenting narcissus: What are the links between parenting and narcissism?. *Journal of personality*, 74(2), 345-376.
- Karaaziz, M., & Atak, İ. E. (2013). Narsisizm ve narsisizmle ilgili araştırmalar üzerine bir gözden geçirme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(2), 44-59.
- Karakuş, Ç. (2017). *Lise öğrencilerinde psikolojik savunmalar açısından narsisizm ve benlik saygısının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Koroğlu, E. ve Bayraktar, S. (2007). *Kişilik Bozuklukları*. HYB.

- Ozan, E., Karapınar, İ., Aydın, N., Fidan, T. ve Oral, M. (2008). Narsisistik kişilik bozukluğu: gelişim süreçleri ve yaşamı. *RCHP-Review Cases Hypotheses Psychiatry*, 2, 25-37.
- Özbek, M. F. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (49). 568-587.
- Özmen, E. (2006). *Kendini Tanıma Rehberi*. Sistem.
- Paris, J. (2014). Modernity and narcissistic personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(2), 220-226. <https://doi.org/10.1037/a0028580>
- Sayar, K. (2020). *Ruhun Derin Yaraları*. Kapı.
- Twenge, J. M. ve Campbell, W. K. (2010). *Asrın Vebası Narsisizm İlleti* (Ö. Korkmaz, Çev.). Kaknüs.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Keith Campbell, W. ve Bushman, B. J. (2008). Egos inflating over time: a cross-temporal meta-analysis of the narcissistic personality inventory. *Journal of personality*, 76(4), 875-902.
- Twenge, J. M., Miller, J. D. ve Campbell, W. K. (2014). The narcissism epidemic: Commentary on Modernity and narcissistic personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5( 2), 227-229.
- Van Exel, J. ve De Graaf, G. (2005). Q methodology: A sneak preview. [Çevirim-içi: [https://www.researchgate.net/profile/Gjalt\\_Graaf/publication/228574836\\_Q\\_Methodology\\_A\\_Sneak\\_Preview/links/02bfe50f946fc9978b000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gjalt_Graaf/publication/228574836_Q_Methodology_A_Sneak_Preview/links/02bfe50f946fc9978b000000.pdf)] Erişim Tarihi: 14.01.2021.
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative research in psychology*, 2(1), 67-91. DOI: 10.1191/1478088705qp022oa
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction.

"Narcissism", which is defined as the plague of the modern age and the personality structuring of the new generation, takes its name from the hero of a mythology in Greek mythology. In other words, the concept of narcissism is based on Narcissus, who sees his reflection in the water and falls in love with his own reflection and consumes his life by watching this reflection that he cannot reach (Gülmez, 2009; Twenge & Campbell, 2010). In this context, two questions come to the fore in the literature regarding narcissism, which is described as the plague of our age. Does modern life make us more narcissistic? And if this is possible, what is the reason? The answer to the first question seems to be that yes, modern life makes us more narcissists; As the answer to the second question, it emphasizes that expressive individualism and lack of social support play a key role in this increase (Paris, 2014; Twenge, Miller, & Campbell, 2014). However, contrary to the lack of social support, it is also stated that parents who throw their love away without limiting their children can also develop a narcissistic self (Horton, Bleau, & Drwecki, 2006).

Narcissism is seen as the greatest influence of the modern age on the new generation. In addition, the rapid development in the modern world, the widespread use of internet, social media, blogs, etc. It is stated that practices are extremely effective on the new generation and spread narcissism even more (Twenge & Campbell, 2010). In this context, we can go to earlier periods regarding the factors affecting narcissism. The products of the self-confidence movement that started in the American education pedagogy in the 1970s were bought in the 1980s with the "me generation". In schools, it is emphasized that a constant arousal imposed on children with the style of "you are special, unique, you can do whatever you want" has brought up a heavy narcissist generation in a chain and today there are studies that establish a one-to-one relationship between this style of education with the rise of narcissism in American society (Sayar, 2020, p. 87) is voiced. Similarly, as a result of a meta-analysis study conducted on American university students, it was found that there was a systematic increase in the scores in the Narcissistic Personality Inventory (Twenge, Konrath, Foster, Keith Campbell, & Bushman, 2008). Therefore, in order to see better narcissism their impact on students studying in Turkey has tried to be able to detect narcissism on the perception of children in private schools and public schools in this study.

### Method.

This research was carried out within the framework of the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The phenomenological design focuses on situations that people are aware of but do not have a deep understanding of the phenomenon under consideration (Yıldırım & Şimşek, 2013). In order to achieve this focus, Q Method was used technically in this research. In this context, 10 judgment sentences were given in order to determine the perceptions of children studying in private and public schools regarding narcissism, and the participants' degree of agreement / disagreement with the given sentences was analyzed

using the Q method. The Q method, which includes quantitative and qualitative research processes, aims to systematically reveal individuals' perspectives, beliefs, opinions and attitudes in scientific research processes. The Q method, which has emerged in the field of psychology, but later started to be used in research in the field of social sciences, is a method in which the data analysis process is carried out with a special software on the computer. In the application of this method, a large number of participants (samples) is not needed (Brown, 1996; Adams, 2000; as cited in Ellis, Bary, & Robinson, 2007; Demir & Kul, 2011; Çırak & Bay, 2016).

### **Results.**

As a result of the analysis, it was seen that the perception of narcissism of participants in private schools and public education was gathered under two factors. When the two factors that the participants studying in private schools gathered regarding narcissism were examined, it was found that they were partially in agreement and the views of the participants who showed a consensus were similar. In addition, it was observed that the participants who were educated in public schools were also grouped under two factors, and although the views of the participants who showed a partial consensus were similar, this consensus was not as high as the participants studying in private schools. It is thought that the higher perceptions of narcissism among participants in private schools are related to factors such as parental attitudes, upbringing, social media influences, and excessively instilled self-confidence and self-efficacy.

### **Discussion & Conclusion.**

When the two factors that the participants in the private school and the participants in the public school are collected are examined, there was a low positive correlation between factors 1. and 2. regarding private school. On the other hand, a low negative correlation was observed between the 1st and 2nd Factors regarding public school. When evaluated in the context of private school and public school, it was found that the level of correlation between factors of the participants studying in private school was partially higher than the participants of the public school. It is thought that the consensus on more items in private schools, the more privileged treatment of children studying in these schools, the dominant feeling of you are unique and special, and also parental attitudes are thought to be effective. As a matter of fact, when the literature is examined, it is realized that the products of the self-confidence movement initiated in American education pedagogy in the 1970s resulted in the "generation of me" in the 1980s. In schools, it is emphasized that a constant arousal imposed on children with the style of "you are special, unique, you can do whatever you want" has brought up a heavy narcissist generation in a chain, and today there are studies that establish a one-to-one relationship with the rise of narcissism in American society (Sayar, 2020, p.87. ) is voiced. Similarly, as a result of a meta-analysis study conducted on narcissism in American university students, it was found that there was a systematic increase in narcissism scores (Twenge, Konrath, Foster, Keith Campbell & Bushman, 2008). In addition, the rapid development in modern life, the widespread use of internet, social media, etc. It is stated that the practices make us more narcissistic, are extremely effective on the new generation and spread narcissism even more (Twenge & Campbell, 2010). It is also emphasized that expressive individuality and lack of social support

play a key role in this increase (Paris, 2014; Twenge, Miller, & Campbell, 2014). However, contrary to the lack of social support, it is also stated that parents who throw their love away without limiting their children can also develop a narcissistic self (Horton, Bleau, & Drwecki, 2006). In this context, it is thought that the attention of families and schools to children is measured and it will be beneficial to have clear boundaries in the relationship established with children.

## Sociodemographic and psychological characteristics of adults who have COVID-19 suspected and confirmed cases in themselves, their families or their immediate surroundings (10th-16th Weeks in COVID-19 Pandemia)

Kendisi, ailesi ya da yakın çevresinde COVID-19 şüpheli veya doğrulanmış vaka olan yetişkinlerin sosyodemografik ve psikolojik özellikleri (COVID-19 pandemisinde 10.-16. Haftalar)

Yeliz MERCAN<sup>[1]</sup> Vedat AÇAR<sup>[2]</sup> Pelin DİKMEN YILDIZ<sup>[3]</sup>

Received Date:17 January 2021

ABSTRACT

Accepted Date:20 February 2021

The purpose of the study was to examine the sociodemographic and psychological characteristics of adults who have COVID-19 suspected and COVID-19 confirmed cases in themselves, their families or their immediate surroundings in the COVID-19 pandemic. The present study was conducted in Kırklareli, Turkey with 2549 people who were aged 18 and over in May-June 2020 period, and had a descriptive design. The COVID-19 suspected frequency of adults themselves, their families and one of their immediate surroundings was 1.3%, 1.7%, 12.4%, respectively; and COVID-19 confirmed frequency was 0.5%, 0.5%, 11.7%, respectively. In COVID-19 pandemic, 17.1% of the adults had changes in smoking, 7.9% changes in alcohol use, 40.0% changes in domestic communication, and 6.9% were unemployed during this period. The probability of being COVID-19 suspected and COVID-19 confirmed in oneself, family or immediate surroundings was higher in those who were under 40 years of age, who were graduated from high school and above, those with income above the minimum wage, and those who used alcohol( $p<0.05$ ). The mild, moderate, and severe anxiety levels of the adults were 30.4%, 14.9%, 8.4%, respectively; and depression levels were 29.6%, 24.6%, 5.7%, respectively. The probability of having anxiety, and depression was higher in adults who had confirmed COVID-19 in themselves, families or immediate surroundings( $p<0.05$ ). Prioritizing the vulnerable groups in sociodemographic and psychological terms in the fight against COVID-19 is important in the measures to be taken.

**Keywords:** COVID-19 outbreak, suspected case, confirmed case, sociodemographic characteristics, psychological characteristics, anxiety, depression

Başvuru Tarihi:7 Ocak 2021

ÖZET

Kabul Tarihi:20 Şubat 2021

Araştırmada COVID-19 pandemi döneminde kendisinde, ailesinde veya sık görüştüğü yakın çevresinde COVID-19 şüpheli ve doğrulanmış vaka olan yetişkinlerin sosyodemografik ve psikolojik özelliklerinin incelenmesi amaçlandı. Tanımlayıcı tipteki bu araştırma Mayıs- Haziran 2020 tarihlerinde 18 yaş ve üzeri 2549 yetişkin ile Türkiye Kırklareli'nde yürütüldü. Yetişkinlerin kendisi, ailesi ve yakın çevresinden birinin COVID-19 şüpheli vaka olma sıklığı sırasıyla %1,3, %1,7, %12,4 iken; COVID-19 doğrulanmış vaka olma sıklığı aynı sırayla %0,5, %0,5, %11,7 idi. COVID-19 pandemisinde yetişkinlerin %17,1'inin sigara içme durumunda, %7,9'ünün alkol tüketiminde, %40,0'ünün aile içi iletişimde değişim vardı ve %6,9'u bu dönemde işsiz kaldı. Kendisi, ailesi veya yakın çevresinde COVID-19 şüpheli ve doğrulanmış vaka olma olasılığı 40 yaşın altında, lise ve üzerinde, asgari ücretin üzerinde geliri olanlarda ve alkol kullananlarda yüksekti ( $p<0.05$ ). Yetişkinlerin hafif, orta, şiddetli anksiyete sıklıkları sırasıyla %30,4, %14,9, %8,4; depresyon sıklıkları aynı sırayla %29,6, %24,6, %5,7 idi. Kendisi, ailesi veya yakın çevresinde COVID-19 doğrulanmış vaka olan yetişkinlerde anksiyete ve depresyon olasılığı yüksekti ( $p<0,05$ ). COVID-19 ile mücadelede sosyodemografik ve psikolojik açıdan kırılgan grupların önceliklendirilmesi alınacak tedbirlerde önemlidir.

**Anahtar kelimeler:** COVID-19 salgın, şüpheli vaka, doğrulanmış vaka, sosyodemografik özellikler, psikolojik özellikler, anksiyete, depresyon

Atıf  
Cite

Mercan, Y., Açar, V. ve Dikmen Yıldız, P. (2021). Sociodemographic and psychological characteristics of adults who have COVID-19 suspected and confirmed cases in themselves, their families or their immediate surroundings (10th-16th Weeks in COVID-19 Pandemia). *Humanistic Perspective*, 3 (1), 164-185. <https://doi.org/10.47793/hp.855622>

<sup>[1]</sup> Asst. Prof. | Kırklareli University | School of Health | Kırklareli | Turkey | ORCID: 0000-0002-7099-4536 | mercan.yeliz@gmail.com

<sup>[2]</sup> Lecturer | Kırklareli University | Kırklareli | Turkey | ORCID: 0000-0002-3486-6895

<sup>[3]</sup> Asst. Prof. | Kırklareli University | Kırklareli | Turkey | ORCID: 0000-0002-0496-3897



## INTRODUCTION

The World Health Organization (WHO) reported on December 31, 2019 in Wuhan, China that cases of pneumonia, whose etiology was unknown, were detected as a new coronavirus that was not previously detected in humans, and the disease called Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus (SARS-CoV-2) was announced as a pandemic because it affected the entire world in a short period of time (WHO, 2020). Globally, WHO was notified about 69.808.588 confirmed CoronaVirus Disease 2019 (COVID-19) cases in the world as of December 12, 2020, with 1.588.854 deaths recorded (WHO, 2020a). As of the day the first case was reported in Turkey on March 11, 2020, 966.335 confirmed cases were reported, and 15.977 deaths were reported (RTMH, 2020; WHO, 2020a). Because of high infection rates, mortality and inability to understand the virus, studies that were aimed at preventing the spread of the virus came to the forefront for this purpose, restrictions, such as closing educational institutions, stopping flights, limiting inter-provincial travel, quarantine of the population over 65 and under 20 years old, weekend curfew in cities with high case density (HASUDER, 2020; RTMH, 2020). Also, the lack of effective treatment or vaccine against COVID-19 has necessitated important steps to implement other public healthcare measures, such as isolation, social distancing, mask, and hand hygiene in both business places and social areas (RTMH, 2020a).

The psycho-social responses to pandemic and the restrictions and measures applied to prevent the spread of the disease are unique to the individual; and recent studies has shown that there are different levels of economic, social and psychological difficulties among people who are exposed to COVID-19 pandemic in different ways (Mukhtar, 2020; Wang et al., 2020; Zhang et al., 2020). Women, those with comorbidities, the unemployed, the homeless, and those with poor living conditions were reported among disadvantaged groups in COVID-19 pandemic (Corburn et al., 2020; Liang et al., 2020; Mukhtar, 2020; Xiong et al., 2020). The COVID-19 pandemic, which is observed as the most economic problem, caused economic uncertainties because of negative consequences, such as restrictions in financial mobility, wage cuts, and job losses all over the world (Bäuerle et al., 2020; Cerami et al., 2020). In social and psychological terms, it is also inevitable that problems, such as anxiety about infection and catching the disease, anxiety about death, and death of loved ones, restrictions in freedom, being away from family members and friends, serious changes in routines, difficulty in meeting basic needs will affect the psycho-social behaviors of people (Parlapani et al., 2020; Shevlin et al., 2020). It was shown that mental disorders or mental distress increased in general population in the form of depression, anxiety and stress in COVID-19 pandemic (Bäuerle et al., 2020; Wang et al., 2020; Xiong et al., 2020; Zhang et al., 2020).

A great number of studies have been conducted on the prevalence, course, treatment methods, and clinical and epidemiological features of COVID-19 disease. However, in this dynamic pandemic process, the features of COVID-19 suspected and confirmed cases show variations, and remain unclear and up-to-date. For

this reason, the study aimed to examine the sociodemographic and psychological features of adults with COVID-19 suspected and confirmed cases in themselves, their families, or close surroundings.

## METHOD

### Study Design

This study, which was planned as an e-survey with the descriptive design, was conducted in Kırklareli between 22 May and 30 June 2020 between the 10th and 16th weeks after the onset of the pandemic in Turkey. The population of Kırklareli was 361.836 in 2019 (TurkStat, 2020). In Epi Info 7.2.3.1 StatCalc Program, the minimum sampling size was calculated to be 1064 ( $P = 0.50$ ,  $\alpha = 0.05$ ,  $d = 0.03$ ). During the study, it was decided to increase the sampling at a rate of 100% considering the possibility of losses, and it was aimed to reach 2128 people. During the data collection stage, 2991 people were reached. Among these, people who were under the age of 18 ( $n=103$ ), who resided outside the Kırklareli ( $n=293$ ) or who did not specify where they lived ( $n=15$ ), and who did not answer most of the survey form ( $n=31$ ), were excluded from the study, and 2549 people were conducted.

### Data Collected

Introductory Information Form and Common Anxiety Disorder-7 (CAD-7) and Patient Health Survey (PHS-9), which were prepared by the researchers based on literature were used as the data collection tool. The data were collected with the Survey Form (e-survey) that was created with the help of Google Form. Information was first given about the purpose and scope of the study, and questions were answered if the participant approved the study in the form shared from social media accounts (WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram etc.).

### Introductory Information Form

The survey form that was developed by the researchers included questions on the sociodemographic characteristics of the participants, and some of the modifiable characteristics of the participants during the COVID-19 pandemic. In the present study, COVID-19 suspected status was asked to the participants as "Is there anybody around you who was monitored/quarantined for 14 days with suspected COVID-19 disease?", and the answers were in the form of "No, there is not; Yes, myself; Yes, one of my family members; Yes, one of my neighbors or my close circles, which I often see". Those who responded as "Yes" were considered to be "COVID-19 suspected in oneself, family or immediate surroundings." COVID-19 diagnosis was asked to the participants with the question "Is there anybody around you diagnosed with COVID-19?"; and the answers were "No, there is not; Yes, myself; Yes, one of my family members; Yes, one of my neighbors or my close circles, which I often see". Those who responded as "Yes" were considered to be "COVID-19 confirmed in oneself, family, or immediate surroundings." Monthly household income was classified as 2.370 Turkish lira (₺) (350 \$), which is the minimum wage limit for 2020, and its folds (ICCPA, 2020).

### **Common Anxiety Disorder**

Common Anxiety Disorder-7 (CAD-7) is a short and self-notification test evaluating generalized anxiety disorder, and was developed by Spitzer et al. according to DSM-IV-TR Criteria. Konkan et al. (2013) conducted its validity and reliability study for Turkish. The scores from the scale, which evaluates the condition in the last 15 days, vary between 0-21. According to the cut-off points, it is rated as none between 0-4, 5-9 mild, 10-14 moderate, and 15-21 severe anxiety. Cronbach Alpha Coefficient was 0.852, and 0.908 in this study.

### **Patient Health Survey**

The Patient Health Survey (PHS-9) questions the symptoms of depression and was developed by Kroenke et al. according to DSM-IV Criteria. Its reliability for Turkish was conducted by Sari et al. (2016). The scores from the scale, which assesses the situation in the past two weeks, vary between 0-27. High scores show increased depression severity. According to cut-off points, scores between 1-4 show minimal, 5-9 mild, 10-14 moderate, 15-19 moderate-severe, and 20-27 severe depression. There is one more question in the test in addition to 9 diagnostic questions; however, this question is not included in the scoring. The scale whose Cronbach Alpha Coefficient was found to be 0.842 had a value of 0.894 in this study.

### **Data Analysis**

Numbers (n), percentages (%), mean values, and standard deviations ( $\pm$ SD) were used from the descriptive statistics in the study. Reliability Analysis was done for the reliability of the scales, and the results were evaluated with Cronbach Alpha Coefficient. The suitability of the data to normal distribution was checked with the Kolmogorov-Smirnov Test. The Pearson Chi-Square Test and Fisher's Exact Test were used in the comparisons of categorical variables, and the Mann Whitney U-Test and Kruskal Wallis Tests were used in the comparison of the average values. Multivariate Logistics Regression Analysis was used for further analysis, and the explanatory status of the models was shown with Nagelkerke R Square (R<sup>2</sup>). The significance level was accepted as  $p < 0.05$ . The analysis was done with the IBM-SPSS 22.0 Package Program.

### **Ethics Approval**

The ethical approval was received from the Scientific Research and Publication Ethics Board of the Rectorate of Kırklareli University for the study. Permission was obtained from the Ministry of Health to conduct the study.

## RESULTS

**Table 1***Distribution of sociodemographic characteristics of the participants*

|   | n    | %    |
|---|------|------|
| <b>Age</b>  |      |      |
| <30   | 537  | 21.1 |
| 30-39   | 1098 | 43.1 |
| 40-49   | 649  | 25.5 |
| ≥ 50  | 265  | 10.4 |
| <b>Sex</b>  |      |      |
| Male  | 704  | 27.6 |
| Female  | 1845 | 72.4 |
| <b>Education status</b>                           |      |      |
| Primary school or lower                           | 170  | 6.7  |
| Secondary school                                  | 213  | 8.4  |
| High school                                       | 624  | 24.5 |
| Graduate or higher                                | 1542 | 60.5 |
| <b>Living place</b>                               |      |      |
| City center                                       | 683  | 26.8 |
| District center                                   | 1653 | 64.8 |
| Town / village                                    | 213  | 8.4  |
| <b>Marital status</b>                             |      |      |
| Married   | 2025 | 79.4 |
| Single  | 401  | 15.7 |
| Divorced or widowed                               | 123  | 4.8  |
| <b>Employment status</b>                          |      |      |
| No  | 960  | 37.7 |
| Yes   | 1589 | 62.3 |
| <b>Job</b>  |      |      |
| Public salaried or paid                           | 1124 | 44.1 |
| Paid in the private sector                        | 486  | 19.1 |
| Self-employed or retired                          | 157  | 6.2  |
| Housewife, student or unemployed                  | 782  | 30.7 |
| <b>Monthly household income (Turkish lira- ₺)</b> |      |      |
| ≤ 2370 ₺ (<350 \$)                                | 559  | 22.3 |
| 2371-5000 ₺ (350-699 \$)                          | 888  | 35.4 |
| 5001-8000 ₺ (700-1049 \$)                         | 632  | 25.2 |
| ≥8000 ₺ (≥1050 \$)                                | 428  | 17.1 |
| <b>COVID-19 suspected</b>                         |      |      |
| No  | 2158 | 84.7 |
| Yes, oneself                                      | 32   | 1.3  |
| Yes, one of family members                        | 43   | 1.7  |
| Yes, one of immediate surroundings                | 316  | 12.4 |
| <b>COVID-19 confirmed</b>                         |      |      |
| No  | 2223 | 87.2 |
| Yes, oneself                                      | 14   | 0.5  |
| Yes, one of family members                        | 14   | 0.5  |

|                                      |      |      |
|--------------------------------------|------|------|
| Yes, one of immediate surroundings   | 298  | 11.7 |
| <b>Personal protective equipment</b> |      |      |
| Mask                                 | 2470 | 96.9 |
| Visor or glasses                     | 14   | 0.5  |
| Social distance                      | 1433 | 56.2 |
| Glove                                | 1171 | 46.0 |
| Hand disinfectant, cologne or soap   | 1751 | 68.7 |
| <b>Going outside</b>                 |      |      |
| Never                                | 302  | 11.9 |
| Basic needs and going to work        | 2184 | 86.1 |
| Every day                            | 52   | 2.0  |
| <b>Anxiety</b>                       |      |      |
| None                                 | 1074 | 46.3 |
| Mild                                 | 705  | 30.4 |
| Moderate                             | 346  | 14.9 |
| Severe                               | 196  | 8.4  |
| <b>Depression</b>                    |      |      |
| None                                 | 913  | 40.1 |
| Mild                                 | 674  | 29.6 |
| Moderate                             | 559  | 24.6 |
| Severe                               | 129  | 5.7  |

The distribution of the sociodemographic characteristics of the participants who had a mean age of  $36.94 \pm 9.34$  (min: 18, max: 75) is shown in Table 1. A total of 1.3% of the study group, one of family members of 1.7%, 12.4% of immediate surroundings were COVID-19 suspected; and 0.5% of the group, one of family members of 0.5%, 11.7% of immediate surroundings were COVID-19 confirmed. The most commonly used protective equipment during COVID-19 pandemic was mask (96.9%), hand disinfectant, cologne or soap (68.7%), social distancing (56.2%). A total of 30.4% adults had mild, 14.9% moderate, and 8.4% severe anxiety; and 29.6% had mild depression, 24.6% had moderate, and 5.7% had severe depression.

The distribution of the sociodemographic and other descriptive characteristics of the participants based on being COVID-19 suspected and confirmed status themselves, families, or immediate surroundings is presented in Tables 2 and 3.

**Table 2**

*The distribution of sociodemographic characteristics according to being COVID-19 suspected and confirmed in themselves, families or immediate surroundings*

| <i>Variables</i>                                     | <b>All groups</b><br>N (%) | <b>COVID-19 suspected</b>   |                             | <i>p-value</i> | <b>COVID-19 confirmed</b>   |                             | <i>p-value</i> |
|--|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------|
|  |                            | <b>No (n=2158)</b><br>n (%) | <b>Yes (n=391)</b><br>n (%) |                | <b>No (n=2223)</b><br>n (%) | <b>Yes (n=326)</b><br>n (%) |                |
|  |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| <b>Age</b>   |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| <40  | 1635 (64.1)                | 1354 (82.8)                 | 281 (17.2)                  | 0.001          | 1406 (86.0)                 | 229 (14.0)                  | 0.014          |
| ≥40  | 914 (35.9)                 | 804 (88.0)                  | 110 (12.0)                  |                | 817 (89.4)                  | 97 (10.6)                   |                |
| <b>Sex</b>   |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| Female   | 1845 (72.4)                | 1576 (85.4)                 | 269 (14.6)                  | 0.085          | 1615 (87.5)                 | 230 (12.5)                  | 0.429          |
| Male   | 704 (27.6)                 | 582 (82.7)                  | 122 (17.3)                  |                | 608 (86.4)                  | 96 (13.6)                   |                |
| <b>Education status</b>                              |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| Secondary school or below                            | 383 (15.0)                 | 351 (91.6)                  | 32 (8.4)                    | <0.001         | 359 (93.7)                  | 24 (6.3)                    | <0.001         |
| High school and above                                | 2166 (85.0)                | 1807 (83.4)                 | 359 (16.6)                  |                | 1864 (86.1)                 | 302 (13.9)                  |                |
| <b>Living place</b>                                  |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| District / town / village                            | 1866 (73.2)                | 1591 (85.3)                 | 275 (14.7)                  | 0.163          | 1650 (88.4)                 | 216 (11.6)                  | 0.002          |
| City center  | 683 (26.8)                 | 567 (83.0)                  | 116 (17.0)                  |                | 573 (83.9)                  | 110 (16.1)                  |                |
| <b>Marital status</b>                                |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| Married  | 2025 (79.4)                | 1729 (85.4)                 | 296 (14.6)                  | 0.047          | 1784 (88.1)                 | 241 (11.9)                  | 0.008          |
| Single, divorced or widowed                          | 524 (20.6)                 | 429 (81.9)                  | 95 (18.1)                   |                | 439 (83.8)                  | 85 (16.2)                   |                |
| <b>Number of people living with</b>                  |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| Alone  | 94 (3.7)                   | 72 (76.6)                   | 22 (23.4)                   | 0.027          | 74 (78.7)                   | 20 (21.3)                   | 0.012          |
| At least one person                                  | 2455 (96.3)                | 2086 (85.0)                 | 369 (15.0)                  |                | 2149 (87.5)                 | 306 (12.5)                  |                |
| <b>Employment status</b>                             |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| Yes  | 960 (37.7)                 | 828 (86.3)                  | 132 (13.8)                  | 0.083          | 856 (89.2)                  | 104 (10.8)                  | 0.022          |
| No   | 1589 (62.3)                | 1330 (83.7)                 | 259 (16.3)                  |                | 1367 (86.0)                 | 222 (14.0)                  |                |
| <b>Job</b>   |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| Public salaried or paid                              | 1124 (44.1)                | 956 (85.1)                  | 168 (14.9)                  | 0.048          | 973 (86.6)                  | 151 (13.4)                  | 0.004          |
| Paid in the private sector, self-employed or retired | 643 (25.2)                 | 526 (81.8)                  | 117 (18.2)                  |                | 544 (84.6)                  | 99 (15.4)                   |                |
| Housewife, student or unemployed                     | 782 (30.7)                 | 676 (86.4)                  | 106 (13.6)                  |                | 706 (90.3)                  | 76 (9.7)                    |                |
| <b>Monthly household income</b>                      |                            |                             |                             |                |                             |                             |                |
| Minimum wage and below                               | 559 (22.3)                 | 496 (88.7)                  | 63 (11.3)                   | 0.002          | 511 (91.4)                  | 48 (8.6)                    | <0.001         |
| Minimum wage and above                               | 1948 (77.7)                | 1623 (83.3)                 | 325 (16.7)                  |                | 1671 (85.8)                 | 277 (14.2)                  |                |

**Table 3**

*The distribution of other descriptive characteristics according to being COVID-19 suspected and confirmed in themselves, families or immediate surroundings*

| Variables  | All groups<br>N (%) | COVID-19 suspected |             | p-value | COVID-19 confirmed |             | p-value |
|--|---------------------|--------------------|-------------|---------|--------------------|-------------|---------|
|  |                     | No (n=2158)        | Yes (n=391) |         | No (n=2223)        | Yes (n=326) |         |
|  |                     | n (%)              | n (%)       |         | n (%)              | n (%)       |         |
| <b>Anxiety about employment status</b>                 |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| No worries about job                                   | 1341 (52.6)         | 1127 (84.0)        | 214 (16.0)  | 0.176   | 1152 (85.9)        | 189 (14.1)  | 0.056   |
| Fear of losing your job                                | 308 (12.1)          | 254 (82.5)         | 54 (17.5)   |         | 267 (86.7)         | 41 (13.3)   |         |
| Unemployed or previously unemployed during this period | 900 (35.3)          | 777 (86.3)         | 123 (13.7)  |         | 804 (89.3)         | 96 (10.7)   |         |
| <b>Fear of not meeting basic needs</b>                 |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| Yes  | 1969 (77.2)         | 1664 (84.5)        | 305 (15.5)  | 0.697   | 1713 (87.0)        | 256 (13.0)  | 0.554   |
| No   | 580 (22.8)          | 494 (85.2)         | 86 (14.8)   |         | 510 (87.9)         | 70 (12.1)   |         |
| <b>Economic sufficiency</b>                            |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| No cash savings  | 1007 (40.2)         | 863 (85.7)         | 144 (14.3)  | 0.386   | 889 (88.3)         | 118 (11.7)  | 0.203   |
| Enough for 1-5 months                                  | 1023 (40.8)         | 855 (83.6)         | 168 (16.4)  |         | 876 (85.6)         | 147 (14.4)  |         |
| Enough for ≥ 6 months                                  | 478 (19.1)          | 401 (83.9)         | 77 (16.1)   |         | 417 (87.2)         | 61 (12.8)   |         |
| <b>Smoking</b>   |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| Yes  | 864 (33.9)          | 714 (82.6)         | 150 (17.4)  | 0.043   | 750 (86.8)         | 114 (13.2)  | 0.661   |
| No   | 1685 (66.1)         | 1444 (85.7)        | 241 (14.3)  |         | 1473 (87.4)        | 212 (12.6)  |         |
| <b>Smoking status</b>                                  |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| Decreased  | 310 (12.2)          | 263 (84.8)         | 47 (15.2)   | 0.794   | 273 (88.1)         | 37 (11.9)   | 0.526   |
| Same   | 2113 (82.9)         | 1791 (84.8)        | 322 (15.2)  |         | 1844 (87.3)        | 269 (12.7)  |         |
| Increased  | 126 (4.9)           | 104 (82.5)         | 22 (17.5)   |         | 106 (84.1)         | 20 (15.9)   |         |
| <b>Use of alcohol</b>                                  |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| Yes  | 388 (15.2)          | 291 (75.0)         | 97 (25.0)   | <0.001  | 311 (80.2)         | 77 (19.8)   | <0.001  |
| No   | 2161 (84.8)         | 1867 (86.4)        | 294 (13.6)  |         | 1912 (88.5)        | 249 (11.5)  |         |
| <b>Alcohol consumption status</b>                      |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| Decreased  | 160 (6.3)           | 124 (77.5)         | 36 (22.5)   | 0.003   | 133 (83.1)         | 27 (16.9)   | 0.001   |
| Same   | 2348 (92.1)         | 2004 (85.3)        | 344 (14.7)  |         | 2061 (87.8)        | 287 (12.2)  |         |
| Increased  | 41 (1.6)            | 30 (73.2)          | 11 (26.8)   |         | 29 (70.7)          | 12 (29.3)   |         |
| <b>Communication within the family</b>                 |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| Negative   | 308 (12.1)          | 254 (82.5)         | 54 (17.5)   | 0.245   | 257 (83.4)         | 51 (16.6)   | 0.086   |
| Same   | 1531 (60.1)         | 1291 (84.3)        | 240 (15.7)  |         | 1348 (88.0)        | 183 (12.0)  |         |
| Positive   | 710 (27.9)          | 613 (86.3)         | 97 (13.7)   |         | 618 (87.0)         | 92 (13.0)   |         |
| <b>Post-pandemic lives</b>                             |                     |                    |             |         |                    |             |         |
| Negative   | 1385 (54.3)         | 1181 (85.3)        | 204 (14.7)  | 0.238   | 1211 (87.4)        | 174 (12.6)  | 0.453   |
| Same   | 637 (25.0)          | 526 (82.6)         | 111 (17.4)  |         | 547 (85.9)         | 90 (14.1)   |         |
| Positive   | 527 (20.7)          | 451 (85.6)         | 76 (14.4)   |         | 465 (88.2)         | 62 (11.8)   |         |

The Multivariate Logistical Regression Analysis results of COVID-19 suspected and confirmed status in the participants themselves, families or immediate surroundings are given in Table 4.

**Table 4**

*Multivariate Logistic Regression Analysis results according to being COVID-19 suspected and confirmed in themselves, families or immediate surroundings*

| <i>Predictors</i>                   | COVID-19 suspected <sup>1</sup> |                |                 | COVID-19 confirmed <sup>2</sup> |                |                 |
|-------------------------------------|---------------------------------|----------------|-----------------|---------------------------------|----------------|-----------------|
|                                     | OR                              | (95% CI)       | <i>p</i> -value | OR                              | (95% CI)       | <i>p</i> -value |
| <b>Age</b>                          |                                 |                |                 |                                 |                |                 |
| <40                                 | 1.570                           | (1.230; 2.004) | <0.001          | 1.439                           | (1.110; 1.866) | 0.006           |
| ≥40 (ref.)                          | 1                               | 1              |                 | 1                               | 1              |                 |
| <b>Education status</b>             |                                 |                |                 |                                 |                |                 |
| Secondary school or below (ref.)    | 1                               | 1              | 0.005           | 1                               | 1              | 0.005           |
| High school and above               | 1.767                           | (1.183; 2.641) |                 | 1.914                           | (1.216; 3.013) |                 |
| <b>Living place</b>                 |                                 |                |                 |                                 |                |                 |
| District / town / village (ref.)    | 1                               | 1              | 0.076           | 1                               | 1              | 0.001           |
| City center                         | 1.248                           | (0.977; 1.594) |                 | 1.519                           | (1.177; 1.962) |                 |
| <b>Number of people living with</b> |                                 |                |                 |                                 |                |                 |
| Alone (ref.)                        | 1                               | 1              | 0.100           | 1                               | 1              | 0.065           |
| At least one person                 | 0.656                           | (0.396; 1.084) |                 | 0.612                           | (0.364; 1.031) |                 |
| <b>Monthly household income</b>     |                                 |                |                 |                                 |                |                 |
| Minimum wage and below (ref.)       | 1                               | 1              | 0.035           | 1                               | 1              | 0.020           |
| Minimum wage and above              | 1.390                           | (1.023; 1.889) |                 | 1.500                           | (1.066; 2.110) |                 |
| <b>Use of alcohol</b>               |                                 |                |                 |                                 |                |                 |
| No (ref.)                           | 1                               | 1              | <0.001          | 1                               | 1              | <0.001          |
| Yes                                 | 1.929                           | (1.475; 2.522) |                 | 1.755                           | (1.312; 2.347) |                 |



The probability of being a suspected COVID-19 case oneself, families or immediate surroundings was 1.570 times higher under the age of 40 (OR, 95% CI: 1.230; 2.004), 1.767 times higher for those with high school and above education level (OR 95% CI: 1.183; 2.641), 1.390 times higher (OR, 95% CI: 1.023; 1.889) in those with income levels above the minimum wage, and 1.929 times higher in alcohol users (OR, 95% CI: 1.475; 2.522) at statistically significant levels than other categories of variables.

The probability of being diagnosed with COVID-19 in oneself, family or immediate surroundings was 1.439 times under the age of 40 (OR, 95% CI: 1.110; 1.866), 1.914 times higher in high school and above education level (OR 95% CI: 1.216; 3.013), 1.519 times higher in those living in the city center (OR, 95% CI: 1.177; 1.962), 1.500 times higher (OR, 95% CI: 1.066; 2.110) in those with income level above the minimum wage, and 1.755 times higher in alcohol users (OR, 95% CI: 1.312; 2.347) at statistically significant levels than other categories of variables (Table 4).

The Multivariate Logistical Regression Analysis results on the psychological characteristics of participants based on COVID-19 suspected and confirmed status in oneself, family or immediate surroundings are presented in Table 5.

**Table 5**

*Multivariate Logistic Regression Analysis results of the psychological characteristics of the participants based on being COVID-19 suspected and confirmed in themselves or one's family or immediate surroundings*

| <b>Predictors</b>         | <b>Anxiety<sup>1</sup></b> |                        |                 |                | <b>Depression<sup>2</sup></b> |                        |                 |                |
|---------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------|----------------|-------------------------------|------------------------|-----------------|----------------|
|                           | <b>Yes<br/>n (%)</b>       | <b>AOR<sup>†</sup></b> | <b>(95% CI)</b> | <b>p-value</b> | <b>Yes<br/>n (%)</b>          | <b>AOR<sup>†</sup></b> | <b>(95% CI)</b> | <b>p-value</b> |
| <b>COVID-19 suspected</b> |                            |                        |                 |                |                               |                        |                 |                |
| No                        | 1026 (52.4)                | 1                      | 1               | 0.219          | 1124 (58.5)                   | 1                      | 1               | 0.853          |
| Yes                       | 221 (60.9)                 | 1.210                  | (0.893;1.638)   |                | 238 (67.2)                    | 1.030                  | (0.750; 1.416)  |                |
| <b>COVID-19 confirmed</b> |                            |                        |                 |                |                               |                        |                 |                |
| No                        | 1059 (52.4)                | 1                      | 1               | 0.049          | 1151 (58.1)                   | 1                      | 1               | 0.001          |
| Yes                       | 188 (62.7)                 | 1.390                  | (1.001;1.931)   |                | 211 (71.8)                    | 1.811                  | (1.274; 2.574)  |                |

<sup>1,2</sup>Omnibus Tests of Model Coefficients: p<0.001 <sup>1</sup>Hosmer and Lemeshow Test: 0.637, Nagelkerke R Square: 0.067. <sup>2</sup>Hosmer and Lemeshow Test: 0.093, Nagelkerke R Square: 0.080.

<sup>†</sup>Adjusted for age, sex, education and monthly household income level.

The Enter Strategy was used in the model that was adjusted according to age, sex, education, and monthly household income levels. The risk of anxiety in COVID-19 participants themselves, family or immediate surroundings was 1.390 times found to be higher (OR, 95% CI: 1.001; 1.931), and 1.811 times higher (OR, 95% CI: 1.274; 2.574) risk of depression. No significant relations were detected between being suspected COVID-19 case and the frequency of anxiety and depression in themselves, family, or immediate surroundings ( $p>0.05$ ).

## DISCUSSION

This study was conducted as an e-survey in adults aged 18 and over in Kırklareli between the 10th and 16th weeks after the beginning of the COVID-19 pandemic in Turkey (March 11, 2020). Also, this study expands previous studies by emphasizing various factors and mental health conditions related with diagnosing COVID-19 or being a COVID-19 contact in general population and demographic and social factors.

In the present study, 0.5% of the participants themselves, 0.5% of family members, and 11.7% of the close individuals they met frequently, such as neighbors and friends, were infected with COVID-19 virus. Between June 1-28, 2020, which included the study dates, the laboratory-approved number of COVID-19 cases was 41.4 in one hundred thousand population, and in the Western Marmara Region, which included the city where the study was conducted, this incidence was reported to be 11.3 in the population of hundred thousand (RTMH, 2020b). This finding was observed to be in line with the report when considering the laboratory approved results, except for possible cases. However, because of the inadequate diagnosis opportunities and the number of tests done in Turkey, as it is the case all over the world, it was necessary to follow-up possible cases. There were difficulties in detecting the number of cases, which were estimated to be above the observations, the cases were monitored as suspected case for 14 days in line with WHO recommendations (RTMH, 2020). In our results, 1.3% of the adults themselves, 1.7% of their family members, and 12.4% of the close individuals they met frequently, such as neighbors and friends, were found to be COVID-19 suspected case. Since no source was found to monitor the numbers of the suspected people in the database of the Ministry of Health, this situation could not be discussed here.

In our study, it was found that being COVID-19 suspected case or having the diagnosis does not differentiate according to gender, but the probability of being COVID-19 suspected case or diagnosed with it, in family or immediate surroundings is high in participants under the age of 40. Similarly, a study conducted in Brazil also reported that the risk of COVID-19 infection does not differentiate according to gender (Rezende et al., 2020). The sensitivity to COVID-19 between men and women, and the relation between biological mechanisms have not yet been elucidated fully, and this situation, which is observed more in men, is considered to be related with economic, social, security, gender role and participation in the workforce (Gebhard et al., 2020; Kopel et al., 2020). A study conducted in Australia reported that people who were older and who had one or more comorbidities were more likely to suffer serious illness, with the highest rate of

COVID-19 reported between the ages of 65-79 (COVID-19 National Incident Room Surveillance Team, 2020). On March 21, 2020, those who were at and above the age of 65 and those with chronic conditions were given curfews at national level, including between the dates of conducting this study and the following dates, and these people were allowed within limited hours in coming periods (HASUDER, 2020a). In the present study, it was associated with this condition if participants under the age of 40 were more likely to be COVID-19 suspected case or receive the diagnosis in themselves, their families or their immediate surroundings.

It was reported in the literature that adults with low educational levels had higher risk factors related with COVID-19 when compared to university graduates, and were more likely to be hospitalized (Batty et al., 2020; Rezende et al., 2020). This can be explained by the ability of people with higher education to have better knowledge on COVID-19 and its measures, and to take protective measures against it. Contrary to this finding, the probability of being COVID-19 suspected case or diagnosed in oneself, family or immediate surroundings was found to be high in high school and higher educated participants when compared to secondary school and lower education levels in our study. The role of education level in participation in the workforce is already known. Nearly all of the employees consisted of high school and above education in our study. It was considered that, although preventive measures were taken, those with high school and higher education, who joined the workforce more, increased the likelihood of being COVID-19 suspected case or having COVID-19 diagnosis because of the high infection of COVID-19 virus.

In addition, it was found in our study that 77.2% of the respondents had a fear of not being able to meet their basic needs, and 86.1% left the house because of meeting basic needs and to go to work. A study conducted in the UK reported a higher risk of hospitalization for those with incomes of less than 31.000 pounds than those with incomes of 52.000 pounds or more (Batty et al., 2020); and a positive relation was reported in Brazil between higher per capita income and COVID-19 diagnosis, which was explained by access to more healthcare services and more tests for COVID-19 diagnosis of those with high per capita income (de Souza et al., 2020). In our findings, the fact that high rates were detected may be due to this reason and because of those with incomes above the minimum wage being likely to be diagnosed with COVID-19 in themselves, their families or their immediate surroundings. The fact that being COVID-19 suspected case in oneself, family or immediate surroundings was associated with the fact that 40.2% of the participants had no financial savings, 12.1% feared losing their jobs, and even 6.9% were unemployed during the pandemia period, highly educated people are considered to be highly suspected, and to be at the risk of infection because of these reasons. A study reported that urban poor people living in unsafe settlements such as slum areas were more vulnerable to COVID-19 because of insufficient access to basic needs, such as water, toilet, sewerage, drainage, waste collection, and safe and adequate housing (Corburn et al., 2020). In the USA, it was found that racial, ethnic and homeless minority populations were hospitalized due to the health inequalities they experienced after being affected by COVID-19 (Liang et al., 2020). In this study, which was conducted in a semi-urban city with a

population living in all cities, districts and villages, the high probability of being diagnosed with COVID-19 in oneself, family or immediate surroundings might be related with the uncovered basic needs.

In the present study, changes were observed in smoking and alcohol consumption of adults during the pandemic process, and it was found that those who used alcohol were more likely to be COVID-19 contact or diagnosed with it in themselves, their families or immediate surroundings. Previous studies showed that exposure to extreme and prolonged stress increases alcohol use; and it was reported that people might develop predisposition to alcohol and substance use disorders after traumatic events, such as Hurricane Katrina and the September 11, 2001 terrorist attacks (Flory et al., 2009; Stein et al., 2004). On the other hand, it is known that smoking and alcohol consumption affect the immune system negatively and weaken the defense system (Finlay & Gilmore, 2020; Vardavas & Nikitara, 2020). It was reported that the corona virus affects the course of the disease because of existing comorbidities, such as cardiovascular diseases, diabetes, and respiratory diseases in most individuals who smoke and drink alcohol (COVID-19 National Incident Room Surveillance Team, 2020; Da et al., 2020). In addition, similar to our study, a study also found that alcohol was the most commonly used psychoactive substance during the COVID-19 pandemic, with nearly one third of the participants changing their drinking habits because of the outbreak (Chodkiewicz et al., 2020). Also, due to its nature, COVID-19 pandemic has necessitated quarantine measures and social isolation, which can be difficult and quite stressful for individuals, and which can cause or trigger problems, such as alcohol and substance use disorder (Usher et al., 2020). Considering the negative situations caused by alcohol use, it is understandable that people who use alcohol are more likely to have COVID-19 contact or be diagnosed with it.

Another important target of our study was to determine the effects of COVID-19 pandemic on mental health in general population and in those who are diagnosed with COVID-19 in themselves, their families or immediate surroundings. It was found in our study that there was moderate-severe anxiety in approximately one in four adults in general population, and moderate-severe depression in one in three. Anxiety and depression levels were found to be higher than in the general community in those with COVID-19 suspected people or those diagnosed with COVID-19 in their own, families or immediate surroundings. In a systematic review in which the effect of COVID-19 pandemic on mental health in general population in China, Spain, Italy, Iran, the USA, Turkey, Nepal and Denmark reported that the anxiety frequency was between 6.33%-50.9%, and the frequency of depression was reported between 14.6% and 48.3%, and the frequency of stress was reported between 8.1% and 81.9% (Xiong et al., 2020). In a study that was conducted in Turkey, the frequency of anxiety was found to be 45.1%; and depression frequency was 23.6% (Ozdin & Bayrak Ozdin, 2020). It was shown that female gender, younger age group ( $\leq 40$  years), unemployment, confirmed or suspected COVID-19, and family members or friends were at high risk for symptoms of depression, anxiety and acute stress (Ozdin and Bayrak Ozdin, 2020; Shi et al., 2020; Xiong et al., 2020). In addition to the symptoms of the disease, the side effects of the drugs used in the treatment of COVID-19, difficulty being admitted to hospital wards, uncertainty of the course of the disease, feeling of loss of control, physical and social isolation, loneliness and anxiety about having

infected family members or other individuals, the stigma and discrimination against people diagnosed with COVID-19 and who have suffered the disease were shown to be associated with mental problems (Liu et al., 2020; Saltzman et al., 2020; Usher et al., 2020). It was found that these findings, which were observed in different times in the literature, were generally related with the unprepared status of countries in the face of COVID-19 pandemia, differences in the capacity and infrastructure of healthcare systems, taking quarantine measures of different sizes in countries, conducting studies at different times, and different measurement tools used to determine anxiety depression levels. These findings obtained in our study explain the positive relation between the possibility of being diagnosed with COVID-19 and depression in oneself, family or immediate surroundings.

### **Study Strength**

The large sampling of the study increased the generalization of the study results. Also, this study, which was conducted with a community-based form on a date during the active period of the pandemic, remains important in terms of its contribution to the literature.

### **Limitations**

The collection of the data with computer or smartphone was an important limitation in the study. Because there were no data on those who did not use computers or smartphones and did not have internet access. Another limitation of the study was that it was based on the statements of the participants. This came up before us in two forms. Firstly, the contact status could not be checked from the filiation records, and their diagnosis status was not confirmed clinically. Secondly, historical data, such as having COVID-19 -suspected people around or having the diagnosis in the immediate surroundings may have been affected by the memory factor. The treatment of some individuals who were diagnosed with COVID-19 in hospitals might have affected the number of participants. Whether the participant knew s/he was had a contact with a person with COVID-19, or whether s/he knew of the presence of COVID-19 disease might have affected the responses of the participants when the survey was filled.

## **CONCLUSIONS**

This study showed that having COVID-19 suspected individuals in the family or in immediate surroundings or being diagnosed with COVID-19 personally is influenced by demographic characteristics, such as age, education, monthly household income, and caused changes in some lifestyle behaviors, such as smoking and alcohol use, and domestic communication. It also showed that anxiety and depression are common in COVID-19 suspected individuals, in the family, in immediate surroundings, or in people diagnosed with COVID-19. Sociodemographically vulnerable populations can be identified, and more careful monitoring of these people can help with the measures that will be taken in the fight against COVID-19. Considering current study results, which show that individuals diagnosed with COVID-19 carry higher risks for mental health problems, providing early and evidence-based psychological support for these individuals is important for protection and

prevention practices. However, the long-term effects of COVID-19 pandemia on general population, infected and contact people are unclear, and need to be examined. Similarly, further studies should be conducted to determine demographic, social and psychological characteristics of individuals who have higher risks for COVID-19.

## REFERENCES

- Association of Public Health Professionals (HASUDER). (2020). *Corona Post*. Accessed 01 Dec 2020, <https://korona.hasuder.org.tr/korona-postasi/>
- Association of Public Health Professionals (HASUDER). (2020a). *New Coronavirus (COVID-19) News Post (22 March 2020)*. Accessed 01 Dec 2020, <https://korona.hasuder.org.tr/hasuder-yeni-koronavirus-covid-19-haber-postasi-22-03-2020/>
- Batty, G. D., Deary, I. J., Luciano, M., Altschul, D. M., Kivimäki, M., & Gale, C.R. (2020). Psychosocial factors and hospitalisations for COVID-19: Prospective cohort study based on a community sample. *Brain, Behavior, and Immunity*, *89*, 569-578. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.06.021>
- Bäuerle, A., Teufel, M., Musche, V., Weismüller, B., Kohler, H., Hetkamp, M., Dörrie, N., Schweda, A., & Skoda, E.M. (2020). Increased generalized anxiety, depression and distress during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Germany. *Journal of Public Health (Oxf)*, *42*(4), 672-678. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaa106>.
- Cerami, C., Santi, G.C., Galandra, C., Dodich, A., Cappa, S.F., Vecchi, T., & Crespi, C. (2020). Covid-19 Outbreak In Italy: Are We Ready for the Psychosocial and the Economic Crisis? Baseline Findings From the PsyCovid Study. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 556. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00556>.
- Chodkiewicz, J., Talarowska, M., Miniszewska, J., Nawrocka, N., & Bilinski, P. (2020). Alcohol Consumption Reported during the COVID-19 Pandemic: The Initial Stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(13), 4677. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134677>.
- Corburn, J., Vlahov, D., Mberu, B., et al. (2020). Slum Health: Arresting COVID-19 and Improving Well-Being in Urban Informal Settlements. *Journal of Urban Health*, *97*(3), 348-357. <https://doi.org/10.1007/s11524-020-00438-6>.
- COVID-19 National Incident Room Surveillance Team. (2020). COVID-19, Australia: Epidemiology Report 19 (Fortnightly reporting period ending 21 June 2020). *Communicable Diseases Intelligence (2018)*, *44*, 1-29. <https://doi.org/10.33321/cdi.2020.44.54>.
- Da, B.L., Im, G.Y., & Schiano, T.D. (2020). Coronavirus Disease 2019 Hangover: A Rising Tide of Alcohol Use Disorder and Alcohol-Associated Liver Disease. *Hepatology*, *72*(3), 1102-1108. <https://doi.org/10.1002/hep.31307>.

- de Souza, W.M., Buss, L.F., Candido, D.D.S., et al. (2020). Epidemiological and clinical characteristics of the COVID-19 epidemic in Brazil. *Nature Human Behaviour*, 4(8), 856-865. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0928-4>.
- Finlay, I., & Gilmore, I. (2020). Covid-19 and alcohol-a dangerous cocktail. *BMJ*, 369, 1987. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1987>.
- Flory, K., Hankin, B.L., Kloos, B., Cheely, C., & Turecki, G. (2009). Alcohol and cigarette use and misuse among Hurricane Katrina survivors: psychosocial risk and protective factors. *Substance Use & Misuse*, 44(12), 1711-24. <https://doi.org/10.3109/10826080902962128>.
- Gebhard, C., Regitz-Zagrosek, V., Neuhauser, H.K., Morgan, R., & Klein, S.L. (2020). Impact of sex and gender on COVID-19 outcomes in Europe. *Biology of Sex Differences*, 11(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s13293-020-00304-9>.
- Istanbul Chamber of Certified Public Accountants (ICCPA). (2020). *Cost of the Minimum Wage for 2020*. Accessed 17 Sep 2020, <https://www.ismmmo.org.tr/dosya/1255/Mevzuat-Dosya/2020-YILI-ASGARI-UCRET-HESAPLAMALARI.pdf?page=asgari>
- Konkan, R., Senormanci, O., Guclu, O., Aydin, E., & Sungur, M.Z. (2013). Validity and Reliability Study for the Turkish Adaptation of the Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7) Scale. *Archives of Neuropsychiatry*, 50, 53-58. [HTTPS://DOI.ORG/ 10.4274/npa.y6308](https://doi.org/10.4274/npa.y6308)
- Kopel, J., Perisetti, A., Roghani, A., Aziz, M., Gajendran, M., & Goyal, H. (2020). Racial and Gender-Based Differences in COVID-19. *Frontiers in Public Health*, 8, 418. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00418>.
- Liang, D., Shi, L., Zhao, J., Liu, P., Schwartz, J., Gao, S., Sarnat, J., Liu, Y., Ebelt, S., Scovronick, N., & Chang, H.H. (2020). Urban Air Pollution May Enhance COVID-19 Case-Fatality and Mortality Rates in the United States. *The Innovation Journal*, 1(3), 100047. <https://doi.org/10.1016/j.xinn.2020.100047>.
- Liu, D., Baumeister, R.F., Veilleux, J.C., Chen, C., Liu, W., Yue, Y., & Zhang, S. (2020). Risk factors associated with mental illness in hospital discharged patients infected with COVID-19 in Wuhan, China. *Psychiatry Research*, 292, 113297. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113297>.
- Mukhtar, S. (2020). Psychological health during the coronavirus disease 2019 pandemic outbreak. *Int J Soc Psychiatry*, 66(5):512-516. <https://doi.org/10.1177/0020764020925835>.
- Ozdin, S., & Bayrak Ozdin, S. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 504-511. <https://doi.org/10.1177/0020764020927051>.
- Parlapani, E., Holeva, V., Voitsidis, P., et al. (2020). Psychological and Behavioral Responses to the COVID-19 Pandemic in Greece. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 821. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00821>.



- Republic of Turkey Ministry of Health (RTMH). (2020). *General Information, Epidemiology and Diagnosis*. Accessed 07 Dec 2020, <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid-19rehberigenelbilgilerapidemiyolojivetanipdf.pdf>
- Republic of Turkey Ministry of Health (RTMH). (2020a). *COVID-19 Outbreak Management and Study Guide*. Accessed 07 Dec 2020, <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39265/0/covid-19salginyonetimivecalismarehberipdf.pdf>
- Republic of Turkey Ministry of Health (RTMH). (2020b). *COVID-19 Weekly Report*. Accessed 03 Nov 2020, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-68640/haftalik-rapor--weekly-report.html>
- Rezende, L.F.M., Thome, B., Schweitzer, M.C., Souza-Júnior, P.R.B., & Szwarcwald, C.L. (2020). Adults at high-risk of severe coronavirus disease-2019 (Covid-19) in Brazil. *Revista de Saúde Pública*, 54, 50. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002596>.
- Saltzman, L.Y., Hansel, T.C., & Bordnick, P.S. (2020). Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 55-57. <https://doi.org/10.1037/tra0000703>.
- Sari, Y.E., Kokoglu, B., Balcioglu, H., Bilge, U., Colak, E., & Unluoglu, I. (2016). Turkish reliability of the patient health questionnaire-9. *Biomedical Research*, 460-462.
- Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., et al. (2020). Anxiety, depression, traumatic stress and COVID-19-related anxiety in the UK general population during the COVID-19 pandemic. *BJPsych Open*, 6(6), 125. <https://doi.org/10.1192/bjo.2020.109>.
- Shi, L., Lu, Z.A., Que, J.Y., et al. (2020). Prevalence of and Risk Factors Associated With Mental Health Symptoms Among the General Population in China During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic. *JAMA Network Open*, 3(7), 2014053. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.14053>.
- Stein, B.D., Elliott, M.N., Jaycox, L.H., Collins, R.L., Berry, S.H., Klein, D.J., & Schuster, M.A. (2004). A national longitudinal study of the psychological consequences of the September 11, 2001 terrorist attacks: reactions, impairment, and help-seeking. *Psychiatry*, 67(2):105-17. <https://doi.org/10.1521/psyc.67.2.105.35964>.
- Turkish Statistical Institute (TurkStat). (2020). *Address Based Population Registration System*. Accessed 25 March 2020, <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=113&locale=tr>.
- Usher, K., Bhullar, N., & Jackson, D. Life in the pandemic: Social isolation and mental health. *J Clin Nurs*. 2020 Aug;29(15-16):2756-2757. <https://doi.org/10.1111/jocn.15290>.
- Vardavas, C.I., & Nikitara, K. (2020). COVID-19 and smoking: A systematic review of the evidence. *Tobacco Induced Diseases*, 18, 20. <https://doi.org/10.18332/tid/119324>.

- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R.S., Choo, F.N., Tran, B., Ho, R., Sharma, V.K., & Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>.
- World Health Organization (WHO). (2020). *WHO Timeline - COVID-19*. Accessed 13 Dec 2020, <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- World Health Organization (WHO). (2020a). *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. Data last updated: 2020/12/12, 6:46pm CET*. Accessed 13 Dec 2020, <https://covid19.who.int/>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L.M.W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R.S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>.
- Zhang, J., Lu, H., Zeng, H., Zhang, S., Du, Q., Jiang, T., & Du, B. (2020). The differential psychological distress of populations affected by the COVID-19 pandemic. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 49-50. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.031>.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından Çin'in Wuhan kentinde 31 Aralık 2019'da etiyolojisi bilinmeyen pnömoni vakalarının, daha önce insanlarda tespit edilmemiş yeni bir koronavirüs olduğu bildirilmiştir. Şiddetli Akut Solunum Sendromu Koronavirüs (SARS-CoV-2) olarak adlandırılan hastalık (COVID-19) pandemi olarak duyurulmuştur. Uluslararası ve ulusal düzeyde halk sağlığı çalışmaları kapsamında eğitim kurumları kapatılmış, uçuşlar durdurulmuş, iller arası seyahatler sınırlandırılmış, 65 yaş üstü ve 20 yaş altı popülasyona sokağa çıkma kısıtlamaları ve vaka yoğunluğunun fazla olduğu illerde hafta sonu sokağa çıkma yasağı gibi kısıtlamalar getirilmiştir. Aynı zamanda, hem iş hem de sosyal alanlarda izolasyon, sosyal mesafe, maske ve el hijyeni gibi diğer halk sağlığı önlemlerinin hayata geçirilmesi için önemli adımlar atılmıştır. Bu durum, COVID-19 salgınına farklı şekillerde maruz kalan insanlar arasında farklı seviyelerde ekonomik, sosyal ve psikolojik sıkıntıların yaşanmasına neden olmuştur. En fazla ekonomik sorunlar olarak gözlenen COVID-19 pandemisinde tüm dünyada finansal hareketliliğin kısıtlanması, maaş kesintisi, iş kayıpları gibi olumsuz sonuçlar ekonomik belirsizliğe yol açmıştır. Sosyal ve psikolojik açıdan, bulaş ve hastalık kapma ile ilgili endişe, ölüm ve sevdiklerinin ölümü ile ilgili kaygı, özgürlüğün kısıtlanması, aile üyelerinden ve arkadaşlardan uzak/ayrı kalma, rutinlerdeki ciddi değişiklikler, temel ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan zorluk gibi sıkıntıların kişilerin psiko-sosyal davranışlarını etkilemiştir. Çeşitli ülkelerde COVID-19 pandemisinde genel popülasyonda ruhsal bozuklukların veya mental stresin depresyon, anksiyete ve stres şeklinde arttığı da gösterilmiştir. Bu araştırmada COVID-19 pandemi döneminde kendisinde, ailesinde veya sık görüştüğü yakın çevresinde COVID-19 şüpheli vaka veya COVID-19 doğrulanmış vaka olan yetişkinlerin sosyodemografik ve psikolojik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem.

Tanımlayıcı tipteki e-anket olarak planlanmış bu araştırma Mayıs- Haziran 2020 (Türkiye'de pandeminin 10-16. haftaları) tarihleri arasında Kırklareli'nde 2549 kişi ile yürütüldü. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanan Tanıtıcı Bilgi Formu, Yaygın Anksiyete Bozukluğu-7 ve Hasta Sağlık Anketi kullanılmıştır. Veriler, oluşturulan google form yardımıyla sosyal medya hesaplarından paylaşarak toplanmıştır. Araştırmada COVID-19 şüpheli veya doğrulanmış vaka olma durumu katılımcılara yöneltilen "COVID-19 (Koronavirüs) hastalığı şüphesi ile çevrenizde 14 gün izlem yapılan / izolasyona alınan biri var mı?" ve "COVID-19 (Koronavirüs) hastalığı tanısı alan çevrenizde biri var mı?" şeklinde sorulmuş, yanıtlar "Hayır, yok; Evet, kendim; Evet, ailemden biri; Evet, komşu, arkadaş gibi sık görüştüğüm yakın çevremden biri" şeklinde düzenlenmiştir. Evet, yanıtını verenler COVID-19 şüpheli vaka ve COVID-19 doğrulanmış vaka olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler, Güvenirlik analizi, Kolmogorov-Smirnov Testi, Pearson Ki-Kare Testi, Fisher'ın Kesin Testi, Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis Varyans analizi ve Çok değişkenli Lojistik Regresyon Analizinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi

$p < 0,05$  kabul edilmiş, analizlerde IBM-SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma için etik kurul onayı ve resmi izinler alınmıştır.

### **Bulgular.**

Katılımcıların yaş ortalaması  $36,94 \pm 9,34$  (Min: 18, Max: 75)'dir. Yetişkinlerin kendisi, ailesi ve yakın çevresinden birinin COVID-19 şüpheli vaka olma sıklığı sırasıyla %1,3, %1,7, %12,4 iken; COVID-19 doğrulanmış vaka olma sıklığı aynı sırayla %0,5, %0,5, %11,7'dir. COVID-19 pandemi döneminde en sık kullanılan koruyucu donanım maske (%96,9), el dezenfektanı, kolonya veya sabun (%68,7), sosyal mesafe (%56,2)'dir. Yetişkinlerin %30,4'ünde hafif, %14,9'ünde orta, %8,4'ünde şiddetli düzeyde anksiyete; %29,6'sında hafif, %24,6'sında orta, %5,7'sinde şiddetli düzeyde depresyon belirlendi. Çok değişkenli lojistik regresyon analizine göre: kendisi, ailesi veya yakın çevresinde COVID-19 şüpheli vaka olma olasılığı 40 yaşın altında (OR:1,570, %95 GA: 1,230; 2,004), lise ve üzeri eğitimlilerde (OR: 1,767, %95 GA: 1,183; 2,641), asgari ücretin üzerinde geliri olanlarda (OR: 1,390, %95 GA: 1,023; 1,889) ve alkol kullananlarda (OR: 1,929, %95 GA: 1,475; 2,522) anlamlı düzeyde yüksek bulundu. Kendisi, ailesi veya yakın çevresinde COVID-19 doğrulanmış vaka olma olasılığı 40 yaşın altında (OR: 1,439, %95 GA: 1,110; 1,866), lise ve üzeri eğitimlilerde (OR: 1,914, %95 GA: 1,216; 3,013), il merkezinde yaşayanlarda (OR: 1,519, %95 GA: 1,177; 1,962), asgari ücretin üzerinde geliri olanlarda (OR: 1,500, %95 GA: 1,066; 2,110) ve alkol kullananlarda (OR: 1,755, %95 GA: 1,312; 2,347) anlamlı düzeyde yüksek bulundu. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, aylık hane gelirin'e göre düzeltilmiş çok değişkenli lojistik regresyon analizinde katılımcıların kendisi, ailesi veya yakın çevresinde COVID-19 doğrulanmış vaka olanlarda anksiyete (OR:1,390, %95 GA: 1,001; 1,931) ve depresyon görülme riski (OR: 1,811, %95 GA: 1,274; 2,574) yüksek belirlendi. Kendisi, ailesi veya yakın çevresinde COVID-19 şüpheli vaka olma durumu ile anksiyete ve depresyon sıklığı arasında bir farklılık saptanamadı ( $p > 0,05$ ).

### **Tartışma ve Sonuç.**

Bu çalışmada Türkiye'de COVID-19 salgınının başlangıcından itibaren (11 Mart 2020) 10.-16. haftalar arasında Kırklareli genelinde 18 yaş ve üzeri yetişkinlerde gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, bu araştırma genel popülasyondaki COVID-19 şüpheli veya doğrulanmış vaka olma durumunu etkileyen demografik ve sosyal etmenler ilgili çeşitli faktörleri ve ruh sağlığı durumlarını vurgulayarak önceki çalışmaları genişletmektedir. Bu çalışma, kendisi, ailesi veya yakın çevresinde COVID-19 şüpheli vaka veya COVID-19 doğrulanmış vaka olma durumunun yaş, eğitim, aylık hane geliri gibi demografik özelliklerden etkilendiğini ve sigara ve alkol kullanımı, aile içi iletişim gibi bazı yaşam biçimi davranışlarında değişime neden olduğunu göstermiştir. Ayrıca kendisi, ailesi veya yakın çevresinde COVID-19 şüpheli veya COVID-19 doğrulanmış vaka olan kişilerde anksiyete ve depresyonun yaygın olduğunu göstermektedir. COVID-19 ile mücadelede sosyodemografik açıdan kırılgan olan popülasyonlar tanımlanarak bu kişilerin daha dikkatli izlenmesi alınacak tedbirlere yardımcı olabilir. Mevcut araştırma sonuçları COVID-19 tanısı alan bireylerin ruh sağlığı problemleri için daha fazla riski taşıdıkları göz önünde bulundurulduğunda, bu kişilere erken ve kanıta dayalı psikolojik desteğin sağlanması, koruma ve önleme uygulamaları açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte, COVID-19

pandemisinin genel popölasyon, enfekte ve temashöların üzerindeki uzun vadeli etkisi belirsizdir ve incelenmesi gerekmektedir. Benzer şekilde, hangi bireylerin COVID-19 pozitifliği açısından daha yüksek risk taşıdığına yönelik demografik, sosyal ve psikolojik nitelikleri belirlemek için daha ileri çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

# Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları Üzerine Bir Bakış

## An Overview of Depression and Anxiety Disorders

Ali Yasin KAFES<sup>[1]</sup>

Başvuru Tarihi:23 Ocak 2021

ÖZET

Kabul Tarihi:20 Şubat 2021

Depresyon ve anksiyete toplumda en sık karşılaşılan iki hastalıktır. Bu hastalıkların beraber görülme olasılığı da oldukça yüksektir. Yapılan araştırmalarda depresyon hastalarının %75'inde aynı zamanda anksiyete bozukluğu da olduğu tespit edilmiştir. DSM 5 ile anksiyete bozuklukları başlığı altında birçok anksiyete hastalıkları belirlenmiştir. Depresyonun tanı grubunda yer alan semptomlara göre eşlik eden anksiyete bozukluğu da değişebilir. Bununla beraber depresyon tedavisinde eğer hastalığa anksiyete bozukluğu eşlik ediyorsa anksiyete göz ardı edilmemelidir. İlaç kullanımında sadece depresyon hastalarına göre ilacın miktarı daha fazla verilmelidir. Terapi sürecinde ise her iki hastalıkla koordineli olarak gidilmelidir. Makalenin amacı bu iki hastalık arasındaki ilişkiye literatür kapsamında ışık tutmaktır. Ayrıca hangi semptomun hangi anksiyete bozukluğu ile ilişkisi olabileceğine dair görüş bildirmektir.

**Anahtar Kelimeler:** *major depresyon, anksiyete bozuklukları, kaygı, duygudurum*

Received Date: 23 January 2021

ABSTRACT

Accepted Date: 20 February 2021

Depression and anxiety are the two most common illnesses among the community. It is also a high possibility to face them both together. It has been determined due to researches, that 75% of the depression patients have anxiety as well. Many anxiety disorders have been defined below the Anxiety Disorders titel of DSM 5. Anxiety disorder that exists together with symptoms which takes part in the diagnosis group of depression can also change. However, if an anxiety disorder also takes part of the illness during the depression treatment, should anxiety not be undervalued. During the medicine usage, amount of the medicine should be increased only when it is due to a depression disorder. But during therapy, both disorders must be considered together. The purpose of this article is to enlighten the relationship between these disorders, under the scope of literatur. It's also aimed to remark an opinion about which symptom can be related to which anxiety disorder.

**Keywords:** *major depression, anxiety disorders, anxiety, mood*

Atıf  
Cite

Kafes, A. Y. (2021). Depresyon ve anksiyete bozuklukları üzerine bir bakış. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 186-194.  
<https://doi.org/10.47793/hp.867111>

<sup>[1]</sup> Öğr. Gör. | Süleyman Demirel Üniversitesi | Isparta | Türkiye | ORCID: 0000-0001-8739-7087 | alikafes@sdu.edu.tr

## GİRİŞ

**D**epresyon ve anksiyete yüksek oranda eş tanı hastalıklardır. Depresyon hastalığının temel belirtileri depresif duygudurum ve daha önce zevk alınan aktivitelerden zevk alamamak iken, anksiyete bozukluklarının endişe ve “kara kara düşünmeye” sebep olan kaygıdır. Bunun haricinde her iki hastalıkta da uyku azalması ve artması, konstantrasyon düşüklüğü, psikomotor yavaşlama, yorgunluk gibi eş belirtiler gözlenebilir (Stahl, 2013). Bu eş belirtiler her iki hastalığın komorbid şeklinde görülme sıklığını arttırmaktadır. Bu derlemenin amacı depresyon ve anksiyete bozukluklarını değerlendirip, komorbidite durumlarını değerlendirmektir.

### Depresyon

Depresyon hakkındaki araştırmaların tarihine bakarsak çok eski zamanlardan bugüne süregelen bir çalışma olduğunu görebiliriz. Milattan sonra 170’li yıllarda Bergamalı tıp doktoru ve filozof olan Galen melankoliyi depresyon ve korku, diğer insanlardan nefret etmek, kişinin hayatından memnun olmaması, olarak tanımlamıştır. Ayrıca çevresel ve genetik faktörler üzerinde de durmuştur. Galen tanımlayana kadar melankoli daha çok geniş yelpazeli bir akıl hastalığı olarak tanımlanmıştır. Melankoliye hüznün ve keder anlamı yükleyen Galen olmuştur. Galen’in yanı sıra milattan sonra 1000’li yıllarda Türk-Arap dünyasında İbn-i Sina melankoli tanımı konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. İbn-i Sina melankoliyi farklı duygudurum olarak tanımlamış ve bireyin vücudundaki sıvıların farklı oranlarda bir araya gelmesi sonucu farklı depresif durumların ortaya çıktığını söylemiştir. Bu düşüncesi ile de modern nörotransmitter varsayımının öncesi olduğu kabul edilir. 1600’lü yıllara geldiğimizde ise Robert Burton’un yazmış olduğu Melankolinin Anatomisi adlı kitap ile melankoli, geçmiş zamanlara göre fizyolojik ağırlıklı ve bugünkü semptomlarına yakın bir şekilde tanımlanmıştır. 20. Yüzyıl başlarına gelindiğinde ise Emil Kraepelin ile melankoli depresyonun semptomu olarak tanımlanmış ve depresyona oldukça yakın bir tanım yapılmıştır. Kraepelin’e göre depresyon ana patolojinin duygudurumda çökkünlük ve fiziksel, zihinsel süreçlerde yavaşlamadır. Ancak Kraepelin’in tanımında kadınlar için menopoza sonrası erkekler için ise geç erişkinlik dönemi başlangıç olarak alınmıştır. 21. yüzyıla gelindiğinde ise teknolojik gelişmelerle beraber McLennan, Brodie, Shor, Alec Coppen gibi bilim insanlarının çalışmalarıyla monoaminler hakkındaki bilgiler arttıkça artık depresyonda varsayımlardan öte bir fizyolojik temellere dayandırılmıştır. Ayrıca psikoloji biliminde gelişen psikanalitik, davranışçı ve bilişsel bakış açıları da tanıma zenginlik katmışlardır (Yetkin ve Özgen, 2007).

Depresyon bir duygudurum bozukluğudur. Depresyon psikolojik rahatsızlıklar arasında prevalansı en yüksek hastalıklardan birisidir. Elde edilen epidemiyolojik veriler kadınların %13’ünün, erkeklerin ise %8’inin herhangi bir yılda depresyonda olduğunu göstermektedir. Türkiye Ruh Sağlığı Profili Çalışmasında erkeklerde %2.3, kadınlarda %5.4 genelde ise %4 oranında depresif nöbet yaygınlığı rapor etmiştir. Görüldüğü gibi kadınlarda iki kat daha fazladır (Psikofarmakoloji Bilimsel Çalışma Birimi). Genel olarak tanımı ise, kişide günlerce, aylarca belki de yıllarca süren özgüveninde azalma, yaptıklarından ve hayattan zevk alamama

umutsuzluk ve isteksiz halinin olmasıdır. Bireylerin yaşamlarına göre depresyon hastalığıyla da karşılaşma ihtimalleri değişmektedir. Kimi faktörler bu ihtimali azaltırken kimi faktörler ise ihtimali arttırmaktadır. Buna göre tıbbi hastalıklar, düşük sosyoekonomik gelir, yalnız yaşama, boşanma, işsizlik, ebeveyn, eş, çocuk kaybı, çocukluk travmaları, stresli çalışma ortamı veya aile hayatı ve madde, alkol kullanımı gibi faktörler depresyon riskini arttıran faktörlerdir. Depresyonun oldukça yaygın olması ile beraber tanısının güçlük içermesi hastalığın kronikleşme riskini doğurur. Daha da ilerleyen dönemlerde intihar ile sonuçlanabilir. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın beşincisinde (DSM 5) depresif bozukluklar başlığı altında birçok hastalık belirtilmiştir. Bunlar, yıkıcı duygudurum düzensizliği, major depresif bozukluk, persistan depresif bozukluk, premenstrual disforik bozukluk, madde/ilaç ilişkili depresif bozukluk, tıbbi duruma bağlı depresif bozukluk, Ayırt edilememiş depresif bozukluktur. Ancak halk arasında da depresyon olarak bilinen hastalık major depresyon başlığı ile anlatılmıştır. DSM 5'e göre major depresyon kriterleri; istek ve ilgi azalması, depresif duygudurum, uyku ve iştahta azalma veya artma, psikomotor yavaşlama, suçluluk, konsantrasyon güçlüğü, enerji azalması ve intihar eğilimidir. Fakat DSM bu semptomlar arasında herhangi bir ayırım yapmamıştır. Semptomlardan bazıları normal üzüntünün de belirtisi sayılabilirken bazıları ise daha komplike bir şekilde depresyonun belirtisi sayılabilir. Bu noktada semptomların ciddiyetine göre ayırım yapılabilir. Örneğin bazı kaynaklarda komplike semptomlar olarak psikomotor yavaşlama, intihar düşüncesi, psikotik düşünce, değersizlik hissi, belirgin fonksiyonel bozukluk sayılırken, komplike olmayan semptomlar arasında üzüntü, iştahsızlık, uykusuzluk, konsantrasyon güçlüğü, yorgunluk sayılmaktadır (Wakefield ve diğ., 2017). Depresyon teşhisinde bu semptomların önceliklerini göz önünde bulundurmanın, normal üzüntü ve depresyon ayırımı yapmada önemli yeri olabilir.

Depresyona eşlik eden hem psikolojik hem de fizyolojik hastalıklar vardır. Kalp hastalığı, felç, diyabet ve Parkinson hastalığı gibi hastalıklar hem depresyona eşlik edebilen hem de depresyona sebep olabilen fizyolojik hastalıklardan bazılarıdır. Bunların yanı sıra anksiyete bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluk, şizofreni, yeme bozuklukları, alkol ve madde bağımlılığı da depresyona eşlik eden psikolojik rahatsızlıklardandır. Depresyona eşlik eden bu hastalıklardan birisi ya da birkaçı sıklıkla depresyon ile beraber görülür. Özellikle anksiyete bozuklukları depresyon hastalarının yarısından fazlasında görülmüştür. Literatürde yapılmış olan araştırmalara baktığımızda sadece depresyon hastalığı olan bireylerin anksiyete bozukluğu da yaşadığını görmeyiz. Aynı zamanda anksiyete bozukluğu yaşayan hastaların da bu hastalıklarına depresyonun eşlik ettiğini görmekteyiz. Depresyon tanısı alan birinci basamak hastaların %75'inin aynı zamanda bir anksiyete bozukluğu da olduğu saptanmıştır (Türkçapar, 2004). Toplumda yapılan epidemiyolojik çalışmalar temel alındığında major depresyon saptanan bir hastada ek olarak anksiyete bozukluğu gelişme riskinin 3.3- 8.2 kat arttığı diğer yandan anksiyete bozukluğu saptanan birinin bir yıl içinde depresyon geçirme riskinin de 7-62 kat arasında yükseldiği hesaplanmıştır (Hirschfeld, 2001).

### **Anksiyete Bozukluğu**



Anksiyete bozukluğunun epidemiyolojisine baktığımızda depresyonla neden bu kadar ilişkili olduğunu anlamaktayız. Anksiyete bozukluğunu genel olarak tanımlarsak, bireyin günlük yaşamında karşılaştığı bir durumu veya nesneyi olduğundan daha çok tehlikeli görme ve durumdan/nesneden gereğinden fazla endişelenmesi durumudur. Anksiyete hakkındaki çalışmalar bilim dünyasında uzun süredir yapılmaktadır. Özellikle ilk çalışmalar fizyolojik hastalıkların beraberinde getirmiş olduğu anksiyeteler üzerinde yapılmıştır. 1847 yılında Feuchtersleben fizyolojik hastalıkların sebep olduğu anksiyeteyi ilk kez gözlemlemiştir. Ardından 1866 yılında Morel otonomik sinir sistemindeki değişimlerin duygusal belirtilere yol açtığından söz etmiştir. 1890'lardan itibaren ise anksiyetenin birçok hastalıkla beraber gelişebilen ayrı bir ruhsal hastalık olduğu düşüncesi yaygınlaşmıştır (Berrios, 1996). 1894 yılına gelindiğinde ise Freud anksiyete nervozu terimini ortaya atmış ve psikanalitik açıdan anksiyeteyi tanımlamıştır. Freud'a göre anksiyete içgüdülerden gelen tehlikenin algılanması ile ortaya çıkmaktadır. Yani normal şartlar altında topluma uyumlu savunma mekanizmaları geliştiren ego eğer başarılı olamaz ise ortaya anksiyete çıkar. Freud'un bu tanımı ile anksiyete psikolojik boyutlarıyla da ele alınmış oldu. Yıllar içerisinde daha kapsamlı tanımları da yapılan anksiyete son olarak 1980 yılında DSM 3 ile bir hastalık olarak sınıflandırıldı. DSM 5 ile de anksiyete bozuklukları başlığı ile birçok kaygı bozukluğu tanımlanmıştır. Bu kaygı bozuklukları; yaygın aksiyete bozukluğu, seçici mutizm, özgül fobi, toplumsal kaygı bozukluğu, panik bozukluğu, agarofobi, ayrılma kaygısı bozukluğu, maddenin/ilacın yol açtığı kaygı bozukluğu, başka bir sağlık durumuna bağlı kaygı bozukluğu, tanımlanmış diğer bir kaygı bozukluğu, tanımlanmamış kaygı bozukluğudur. Anksiyete bozuklukları da depresyon gibi toplumda oldukça sık karşılaşılan hastalıklardır. DSM 5'te kaygı bozuklukları adı altında geçen tüm hastalıkların prevalans ortalamaları %6-7 civarındadır. Anksiyete sürecinde vücudumuz bir takım fizyolojik ve psikolojik tepkiler geliştirmektedir. Çarpıntı, ağız kuruluğu, sinirlilik, kas gerilmesi, ağrı, terlemek, nefes almada güçlük çekmek, terlemek bu belirtilerden bazılarıdır.

### **Komorbidite**

Depresyon ile anksiyete yüksek oranda birbirine eşlik eden hastalıklardır. Her iki hastalık arasında belirgin bir örtüşme vardır. Hastalar her ikisinde de aşırı endişelenme, motor gerginlik (ya da ajitasyon), uykusuzluk, çabuk yorulma ve konsantrasyon azalmasından yakınabilirler (Gülseren, 2004). Yapılan bir araştırmada depresyon tanısı almış olan hastaların %58'inde ek tanı olarak bir anksiyete bozukluğu olduğu, anksiyete bozukluğu olan hastalarında %68'inde ek tanı olarak depresyon hastalığı görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Kessler ve ark. 1996). Ülkemizde yapılan güncel çalışmalara baktığımızda ise depresyon ve anksiyete arasında Andy Field'in korelasyon katsayısı yorumuna göre yüksek düzey ilişki tespit edilmiştir ( $r=0,698, p<0.01$ ) (Tan ve ark. 2020; Field, 2013). Yine ülkemizde ergenlerle yapılan başka bir çalışmada ise anksiyete ve depresyon arasında yüksek ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.718, p<0.01$ ) (Demir ve Kumcağız, 2020). Fakat kimi hastalıklarda depresyon ön planda ve eşlik eden anksiyete arka planda kalırken kimi hastalıklarda her ikisi de ön planda olmuştur. Bununla ilgili olarak Hirschfeld'in 2001 yılında yapmış olduğu araştırmada

depresyona eşlik eden anksiyete/anksiyeteye eşlik eden depresyon hastalarında durum dört grup olarak ayrılmıştır. Bunlar:

- 1- Depresyon tanısını almış olan yanı sıra tam olarak bir anksiyete bozukluğu tanısını alacak boyutta olmayan anksiyete belirtileri bulunan hastalardır.
- 2- Bir anksiyete bozukluğu tanısı almış olan ama yanı sıra tam bir depresif bozukluk tanısı almayacak yoğunlukta depresif belirtileri olan hastalardır.
- 3- Hem depresyon hem de bir anksiyete bozukluğu tanısı alabilecek yoğunlukta belirtiler gösteren hastalardır.
- 4- Hem depresyon hem anksiyete belirtilerini karışık olarak gösteren ancak tek başına her iki hastalıkta da tanısız açısından eşiği geçemeyen hastalardır (Hirschfeld 2001).

Depresyonla birlikte görülen anksiyete bozukluklarının depresyonun tedavisinde göz ardı edilemez. Çünkü anksiyete bozukluğu ek tanısı alan hastalar için depresyonun süreci de değişmektedir. Her iki hastalığın da mevcut olduğu bireyler, sadece depresyon tanısı alan bireylere göre duygudurumda daha ani ve hızlı değişimlere, depresme ve özkıyıda daha yüksek bir orana, iyileşme, hastalık gidişatında ve tedavi sürecinde daha kötü sonuçlara sahip olduğu bilinmektedir (Keller ve vd., 1983).

Depresyon hastalarında görülen semptomlar farklı anksiyete bozuklukları geliştirebilir. Depresyon hastalığının DSM 5'te geçen semptomlarına göz atacak olursak, depresif duygudurumu kişide daha çok yaygın anksiyete bozukluğuna yol açabilir. Ayrıca olumsuz duygudurumunda olan birey sosyal desteğe ihtiyacı olan bireydir. Bireyin mizacına göre değişmesiyle birlikte depresif duygudurumunda olan kişinin ailesine, arkadaşlarına karşı ayrılma kaygısı bozukluğu da geliştirmesi muhtemeldir. Olumsuz duygudurumunun getirdiği en büyük tehlikelerden birisi de alkol ve madde kullanımına sebep olabilmesidir. Birey içinde bulunduğu durumu madde veya alkol kullanarak erteleme, rahatlama yoluna gidebilir. Bu da bireyin madde/ilaç kullanımına bağlı anksiyete bozukluğu geliştirmesine sebep olabilir. İlgi ve istekte azalma durumuna da eşlik eden bazı anksiyeteler olabilir. En göze çarpanları arasında kişinin mizaç özelliğine göre geliştirdiği yaygın anksiyete bozukluğu ve toplumsal kaygı bozukluğu vardır. Psikomotor hareketlerde yavaşlama ve enerji azlığında da kişinin sosyal yaşamının sekteye uğraması kaçınılmazdır. Depresyonla beraber gelen depresif duygudurumu, enerji azalması kişinin kendini toplumdan soyutlamasına sebep olabilir. Bu durum süregelen bir hale geldiğinde ise kişide toplumsal kaygı bozukluğu gelişmesi kaçınılmazdır. Devam eden sürecinde ise kişinin uzun süre yalıtılmış bir hayat sürmesi çevresindeki en yakın insanlara karşı (ebeveyn, eş, çocuk) ayrılma anksiyetesi geliştirmesine de sebep olabilir. İştah ve uykuda azalma durumunda ise kişi yaygın anksiyete bozukluğu dışında panik bozukluk geliştirebilir. Vücudun homeostazi dengesinin bozulmasına neden olabilir. Ayrıca kişinin hiçbir aktiviteden zevk alamaması, uykusunun gün içerisinde çok az yr kaplaması kişide madde kullanımına sebep olabilir. Madde kullanımı ise madde/ilaç kullanımına bağlı anksiyete bozukluğuna neden olabilir. Depresyonla beraber gelen suçluluk duygusu kişinin kendisini değersiz

görmesi ve ardından gelen intihar düşüncesine kadar gidebilir. Bu durumda birey etrafında olan biteni anlamsızlaştırabilir. Aktivitelerden ve başkalarıyla geçirilen zamandan zevk almayabilir. Bu da bireyi toplumsal anksiyete bozukluğuna, yaygın anksiyete bozukluğuna itebilir. Bununla birlikte kişide madde veya alkol kullanımı olması ya da başlaması olasıdır. Kişinin madde/ilaç kullanımına bağlı anksiyete geliştirmesi de mümkündür.

Kişi depresyon hastalığı sürecinde günlük işlevselliğini yerine getiremez. Bu da zaten depresif duygudurumunda olan birey için fazladan bir stres kaynağı olabilir. İşlevsellik kaybı yaşayan birey yaygın anksiyete bozukluğu dışında panik bozukluk geliştirebilir. Kişinin işlevsellik kaybı iş veya aile yaşamından olumsuz geri dönüşler almasına sebep olabileceği içinde kişinin toplumsal kaygı bozukluğu geliştirmesi oldukça olasıdır.

Depresyon ve anksiyete bozukluğu sıklıkla beraber görülen hastalıklar olmasından dolayı tedavilerinde de birbirlerinden bağımsız düşünülemezler. Depresyonda hastalığı tedavi etmek amacı ile ilaç tedavisi planlanırken eşlik eden anksiyete bozukluğu göz ardı edilmemelidir. Anksiyete bozukluğunun eşlik ettiği depresyonun tedavisinde başvurulacak yöntemler aslında depresyonu olan hastaların tedavisine oldukça benzer. Fakat anksiyete bozukluğunun eşlik ettiği depresyon hastalarında ilaç miktarının sadece depresyon hastalarında kullanılan miktardan daha fazla olması gerekmektedir. Bu hastalarda kullanılan ilacın, her iki hastalığın belirtilerini yatıştırması gerekir (Kelsey 2002). Terapi sürecinde de depresyon ve anksiyete bozukluğunun her ikisiyle de koordineli ve çözüme yönelik gidilmesi gerekir. Eğer sadece bir hastalığın tedavisine yönelik terapi süreci uygulanırsa tam bir sağlatım elde edilemez.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Depresyon, psikomotor yavaşlama, intihar düşüncesi, psikotik düşünce, değersizlik hissi, belirgin fonksiyonel bozukluk, üzüntü, iştahsızlık, uykusuzluk, konsantrasyon güçlüğü, yorgunluk ile karakterize iken anksiyete bozuklukları genelde endişe, uykusuzluk konsantrasyon düşüklüğü, ilgisizlik, yorgunluk, panik ataklar, fobik kaçınma, sinirlilik, kas gerginliği ile karakterizedir (Wakefield, 2007; Stahl, 2013). Bu hastalıklar sıklıkla komorbid tanı alabilmektedir.

Makalede ele alınan konu hem Türk literatüründe hem de yabancı literatürde sıklıkla çalışılmıştır. Araştırma bir derleme şeklinde yapılmıştır. Gelecek araştırmalar literatürün derinlemesine taranması sonucu sistematik gözden geçirme veya meta analiz çalışmaları şeklinde yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013) Ruhsal bozuklukların tanımsal ve sayımsal el kitabı (DSM-5). (E. Köroğlu, Çev.) Hekimler Yayın Birliği.
- Berrios, G. E. (1996) *Anxiety and cognate disorders*. Cambridge University Press.
- Demir, Y. ve Kumcağız, H. (2020). Ergenlerde yeme tutum bozuklukluğunun öznel iyi oluş, depresyon, anksiyete ve stres üzerine etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 24-36. <https://doi.org/10.32570/ijofe.696583>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (3. Baskı). Sage Publication.
- Gülseren, Ş. (2004) Depresyon ve anksiyete. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Ek 1, 5-13.
- Hirschfeld, R. M. (2001) The comorbidity of major depression and anxiety disorders: recognition and management in primary care. *Primary Care Companion to The Journal of Clinical Psychiatry*, 3, 244-254. <https://doi.org/10.4088/pcc.v03n0609>
- Keller, M. B., Lavori, P. W., Lewis, C. E. ve Klerman, G. L. (1983). Predictors of relapse in major depressive disorder. *JAMA*, 250(24), 3299-3304.
- Kelsey, J. E. (2002) Treatment strategies in achieving remission in major depressive disorder. *Acta Psychiatry Scand*, 106, 18-25.
- Kessler, R. C., Nelson, C. B., McGonagle, K. A., Liu, J., Swartz, M. ve Blazer, D. G. (1996). Comorbidity of DSM-III-R major depressive disorder in the general population: results from the US National Comorbidity Survey. *The British journal of psychiatry. Supplement*, (30), 17-30.
- Psikofarmakoloji Bilimsel Çalışma Birimi (2020, Aralık 25). Depresyon konusunda bilmek istedikleriniz. *Türkiye Psikiyatri Derneği*. <https://www.psikiyatri.org.tr/halkayonelik/24/depresyonkonusundabilmek-istedikleriniz>
- Stahl, S. M. (2013). *Stahl's essential psychopharmacology: neuroscientific basis and practical applications*. (4. Baskı). Cambridge University Press.
- Tan, M. E., Aksu, G. G. ve Toros, F. (2020). Tik bozukluğu olan çocukların sosyal fobi, benlik saygısı, anksiyete ve depresyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 27(3), 140-146. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.58077>
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- Wakefield, J. C., Lorenzo-Luaces, L. ve Lee, J. J. (2007). *Taking people as they are: evolutionary psychopathology, uncomplicated depression, and distinction between normal and disordered sadness* (1. baskı) içinde (s.45-47). Cham: Springer Yayınları.
- Yetkin, S. ve Özgen, F. (2007) Tarihsel bakış içinde depresyon. *Türkiye Klinikleri Dahili Tıp Bilimleri Dergisi*, 3(47), 1-5.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### **Introduction**

Depression and anxiety disorders are highly co-diagnosed diseases. The main symptoms of depression disease are depressive mood and inability to enjoy previously liked activities, while anxiety disorders require worry and anxiety that causes "brooding". In addition, co-symptoms such as decreasing or increasing sleep, lack of concentration, slowing down of psychomotor behaviours and fatigue can be observed in both diseases (Stahl, 2013). These co-symptoms increase the incidence of both diseases in the form of comorbidities. The aim of this review is to evaluate depression and anxiety disorders and to evaluate comorbidity of them.

### **Depression**

Depression is a mood disorder and it is one of the highest prevalence of psychological disorders. Epidemiological data shows that 13% of women and 8% of men are depressed in any given year. There are different risk factors for depression such as medical conditions, low socioeconomic income, living alone, divorce, unemployment, loss of parents, spouse or child, childhood traumas, stressful work environment or family life and use of substance or alcohol. Depression is quite common, but the difficulty of diagnosis causes a risk of chronic disease. Even later, it can cause suicide. According to DSM 5, major depression criteria include decreasing desire and interest, depressive mood, decreasing or increasing sleep and appetite, slowing down of psychomotor behaviours, guilt, lack of concentration, decreasing energy and suicidal tendencies. However, the DSM does not discriminate these symptoms. Some of the symptoms can also be considered a symptom of normal sadness, while others can be considered a symptom of depression in a more complex way. At this point, the distinction can be made considering the severity of the symptoms. For instance, complex symptoms like slowing down of psychomotor behaviours, suicidal thoughts, psychotic thoughts, feelings of worthlessness are considered as explicit functional disorder, while sadness, loss of appetite, insomnia, lack of concentration and fatigue are uncomplicated symptoms in some sources (Wakefield ve diğ., 2017).

There are both psychological and physiological diseases that accompany depression. Diseases such as heart disease, stroke, diabetes and Parkinson's disease are some of the physiological diseases that can both accompany depression and also cause depression. In addition, anxiety disorders, obsessive-compulsive disorder, schizophrenia, eating disorders, alcohol and substance abuse are also psychological disorders that accompany depression.

### **Anxiety Disorder**

Anxiety disorder can be described as a condition in which individuals perceive a situation or object that they encounter in their daily life more dangerously than it is, and they are more worried about this situation/object than necessary. Like depression, anxiety disorders are also quite common diseases in society. In DSM 5, the average prevalence of all diseases called anxiety disorders is around 6-7%. In the process of

anxiety, the body shows a number of physiological and psychological responses. Palpitation, dryness of the mouth, nervousness, muscle strain, pain, sweating and difficulty in breathing are some of these symptoms.

### **Comorbidity**

Depression and anxiety are diseases that accompany highly each other. There is a marked overlap between both diseases. Patients may complain of excessive anxiety, motor tension (or agitation), insomnia, rapid fatigue, and lack of concentration in both of them. A study showed that 58% of patients diagnosed with depression had an anxiety disorder as an additional diagnosis, and 68% of patients with anxiety disorder had depression as an additional diagnosis. (Kessler et al. 1996). When examined current studies conducted in our country, a high level of correlation was found between depression and anxiety according to Field's correlation coefficient ( $r= 0.698$ ,  $p<0.01$ ) (Tan ve ark. 2020; Field, 2013). In addition, another study conducted with adolescents in our country showed a high association between anxiety and depression ( $r=0.718$ ,  $p<0.01$ ) (Demir ve Kumcağız, 2020). Since, for example, an individual cannot perform their daily functionality during the process of depression. This situation can be an additional source of stress for the individual who is already in a depressed mood. A person experiencing a loss of functionality may develop a panic disorder except from generalized anxiety disorder. An individual's loss of functionality can cause negative feedback from work or family life, for this reason, this person is quite likely to develop social anxiety disorder.

### **Result**

Depression can be defined as slowing down of psychomotor behaviours, suicidal thoughts, psychotic thinking, feeling worthless, explicit functional disorder, sadness, loss of appetite, insomnia, lack of concentration and fatigue, while anxiety disorders can usually be characterized by anxiety, insomnia, low concentration, apathy, fatigue, panic attacks, phobic avoidance, nervousness and muscle strain (Wakefield, 2007; Stahl, 2013). These diseases can often be diagnosed as comorbid.

# İletişim Teknolojileri ve Değişen Empati Kavramı

## Communication Technologies and The Concept of Changing Empathy

İpek OKKAY<sup>[1]</sup> Fatih BAL<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi:17 Ocak 2021

ÖZET

Kabul Tarihi:20 Şubat 2021

Empati başkasının duygularını paylaşma yeteneğidir ve insanların gösterdiği en önemli özelliklerden biri sayılabilmektedir. Empati, paylaştığımız şeyleri keşfetmektir. Empati kurabilme yeteneği sevmemizi, öğrenmemizi, iletişim kurmamızı, iş birliği yapmamızı, gelişmiş ve başarılı bir toplumda yaşamamızı sağlamaktadır. Modern iletişim teknolojileri, günlük işlerimizi kolaylaştırmaktadır. İnsanlar kendi yaşamlarını ve topluluklarını iyileştirmek için gerekli değişiklikleri vurgulamak için empatiyi kullanırlar. Çağdaş kültürün diğer birçok ögesinde olduğu gibi sosyal ve mobil teknolojilerin hızlı bir şekilde benimsenmesi toplumun iletişim modellerini değiştirmiş ve özellikle dijital iletişim ile birlikte empati kavramı sarsıntıya uğramaya başlamıştır. Gelişen iletişim teknolojileri empati açığına sebep olabilmektedir. İletişim teknolojilerinin getirdiği tüm yenilik ve ilerlemeler topluma fayda sağlasa da fazla teknoloji kullanımı ilgisizlik, anti sosyallik gibi psikolojik sorunlara neden olabilmekte, iletişim kurma becerilerini zayıflatabilmektedir. Araştırmada veri toplama yolu olarak, "belge tarama- literatür tarama" yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda iletişim teknolojilerinin empati kavramı üzerinde yaptığı değişiklikler alanyazında incelenmiştir. İletişim teknolojilerinin insanların empati kurabilme yetenekleri üzerinde negatif etkisi olduğunu, insanlar bireyselleştikçe empati açığının arttığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** iletişim, teknoloji, empati, iletişim psikolojisi

Received Date:17 January 2021

ABSTRACT

Accepted Date:20 February 2021

Empathy is the ability to share someone else's emotions and can be considered one of the most important traits people show. Empathy is discovering what we share. The ability to empathize enables us to love, learn, communicate, collaborate, and live in a developed and successful society. Modern communication technologies make our daily work easier. People use empathy to highlight the changes needed to improve their own lives and communities. As in many other elements of contemporary culture, the rapid adoption of social and mobile technologies has changed the communication models of society and the concept of empathy has started to be shaken, especially with digital communication. Developing communication technologies may cause empathy gap. Although all the innovations and advances brought by communication technologies benefit society, the use of excessive technology can cause psychological problems such as apathy and anti-sociability, and weaken communication skills. The method of "document scanning - literature scanning" was used as a data collection method in the study. In this direction, the changes made by communication technologies on the concept of empathy were examined in the literature. It has been observed that communication technologies have a negative effect on people's ability to empathize, and empathy gap increases as people become more individualized.

**Keywords:** communication, technology, empathy, communication psychology

Atıf  
Cite

Okkay, İ. ve Bal, F. (2021). İletişim teknolojileri ve değişen empati kavramı. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 195-208.  
<https://doi.org/10.47793/hp.873320>

[1] Dr. Öğr. Üyesi | İstanbul Avcansaray Üniversitesi | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-7107-2832 | ipekokkay@yahoo.com

[2] Dr. Öğr. Üyesi | Sakarya Üniversitesi | Fen Edebiyat Fakültesi | Psikoloji | Sakarya | Türkiye | ORCID: 0000-0002-9974-2033

## GİRİŞ

**E**mpatinin daha yüksek primatlara, yalnızca insanlara özgü olduğu düşünülmektedir (Langford, 2006). Empati her zaman medeniyetin kaderini şekillendirmiştir ve hatta geleceğimiz için belirleyici olacaktır. İnternet ve iletişim teknolojisi, ekonomiyi ve toplumu temelden değiştirmiştir (Rifkin, 2009). Gelişen iletişim teknolojilerinin toplumun her düzeyinde ekonomik, kültürel ve politik etkileri olmaktadır. İnsan eylemini ve insan zekasını makinelerden neyin ayırdığı sorusu genellikle şefkat, empati, insanlık gibi duygularla gündelik bir anlayışa dayalı olarak yanıtlanmaktadır.

Mobil, sosyal medya gibi iletişim teknolojilerinin kullanımı, bireylerin başkalarıyla ne zaman ve nasıl etkileşimde bulunduğunu değiştirmiştir. Düşünceleri, duyguları ve davranışları dijital kanallar aracılığıyla toplumun geri kalanıyla anında paylaşabilme özelliği geleneksel iletişim ile birlikte gelen empatik sosyal filtre yeteneğini ortadan kaldırmaya başlamıştır. Dahası, dijital iletişim yüz yüze ortamlarda yaşanan duygusal sinyallerin ve işaretlerin çoğundan yoksun, çoğu zaman kişisel olmayan etkileşimlere yol açmaktadır (Terry ve Cain, 2016).

### İletişim ve Teknoloji

İletişim insanlar arasındaki gönderilen, değiş tokuş edilen, ortaklaşa kabul edilmiş, tanınmış semboller ve bunu kullananlar arasında ortak sahiplik olan 'kültür ve gelenekler' şeklinde tanımlandığında bile, iletişimin tanımı eksik kalmaktadır. İletişimde psikolojik etkenlerde önemli rol oynamaktadır. Ama bu psikolojik etkenleri sadece kişiliğe veya kişinin sosyal çevresine bağlamak yeterli olmamaktadır (Erdoğan, 1995). Özellikle günümüzde iletişim teknolojilerinin birey üzerindeki etkisi yadsınamaz hale gelmiştir. İletişim teknolojileri insanlar arasındaki bağı ve yakınlığı bozmanın yanı sıra kolaylaştırma potansiyeline sahip olmasından dolayı paradoksal bir yapıda olmaktadır (Przybylski ve Weinstein, 2012).

İletişim teknolojisi telekomünikasyonu, kullanıcıların uygulamalara erişmesini sağlayan yazılımı, bilgi iletme, işleme ve depolamayı, görsel-işitsel ortamını vurgulayan geniş kapsamlı bir terimdir. Radyo, televizyon, cep telefonları, bilgisayar ve ağ donanımları, uydu sistemleri ve benzerlerini kapsayan herhangi bir iletişim cihazının yanı sıra bunlarla birlikte video konferans gibi çeşitli hizmetleri ve cihazları içermektedir. Bilgileri elektronik olarak dijital bir biçimde depolayacak, işleyecek, iletecek veya alacak bilgisayar, e-posta, akıllı telefon, IPTV ve benzeri tüm ürünleri kapsamaktadır (Muhammad ve Garko, 2013).

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bireylerin iletişim kurma şekilleri üzerinde ciddi bir etki yaratmıştır. İnsanların dijital olarak iletişim kurmasını sağlayan teknolojiler arttıkça yüz yüze iletişim / etkileşim azalmaya başlamıştır. Gün geçtikçe teknoloji insanların iletişim kurma biçiminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve giderek yüz yüze iletişimin yerini almaya başlamıştır (Drago, 2015).

Teknolojinin geniş kitlelerde uyandırdığı büyülenme, medya kavramının önemini vurgular niteliktedir. Teknoloji, düşünceler ve kavramlar düzeyinde etki etmese de anlam ilişkilerini ve algılama modellerini yavaş



yavaş değişime uğratmaktadır (Maigret, 2014). İletişim teknolojileri iyi bir yaşam simülasyonu ile insanların bilinciyle olan bağlarını koparmaktadır. Kişilerin bireysel psikolojilerinde teknolojinin nasıl olup da bu denli önem kazandığı tam olarak çözülemese de teknolojiden etkilenmeye eğilimli kişiler genelde sevgiye yabancı insanlar olmaktadır. İçlerinde kalan tüm sevgi gücünü de teknolojik araçlara yöneltmektedirler (Adorno, 2003).

İletişim teknolojileri ile kurulan iletişim ve etkileşim diye adlandırılan her şey yapay ve gerçek yaşamdan uzak bir hal almaktadır. Bu sanal dünya da her şey iletişim kurmakta, ama hiçbir şey göz göze gelmemektedir (Baudrillard, 2013).

### **İletişim Teknolojileri ve Değişen Empati Kavramı**

İnsana saygı, içtenlik ve dürüstlük ile birlikte hümanist psikolojinin üç temel dayanağından biri olan empati, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendininmiş gibi algılamak, nesnelliğini yitirmeden kendini onun yerine koymaktır (Bakırcıoğlu, 2012). Bireyin kişiliğini temelde toplum yanlısı davranma ve empati kurma becerisini etkilediği varsayılabilmektedir. Kendilik kavramının gelişiminin temsili ile desteklenen bağlanma teorisi temelinde, toplum yanlısı davranış ve empati duygusunun gelişimi önem taşımaktadır (Schuster, 2005).

Evrimsel bir perspektiften bakıldığında empatinin önemi bağ kurma, güvene dayalı ittifaklar oluşturma, çatışmayı çözme ve grup içi zihniyetin geliştirilmesiyle sonuçlanan nezaket ve iş birliği durumlarının ortaya çıkmasının rolü bulunmaktadır (De Waal, 2010). Empatide ilk önce başka bir kişinin yerinde olmanın nasıl bir his olduğunu hayal ederiz. Duygusal rezonans, bir olayı veya durumu hatırlama ve başka bir kişinin hissettiği gibi hissetme yeteneği olmaktadır. Empati anlam, amaç ve tatmin getirmektedir (Al-Shura, 2020).

Empati, başkalarının duygularını veya hislerini paylaşma ve anlama yeteneğini ifade etmektedir (Decety ve Lamm, 2006). Empatiyi deneyimlemek, otomatik bir erken duygusal bulaşma sistemi ve durumların öz düzenlenmesine ve detaylandırılmasına izin veren daha yüksek düzeyde bir bilişsel sistem olmak üzere iki bileşenin bütünleşmesine dayanmaktadır (Decety ve Jackson, 2004). Duygusal empati, diğer insanların duygusal deneyimlerini paylaşma yeteneği olmaktadır (Ang ve Goh, 2010). Duygusal empati, bir kişinin başka bir kişinin hissettiğini ne ölçüde hissettiğidir ve bilişsel empati, kişinin başka bir kişinin düşüncelerini, niyetlerini ve duygularını ve empatik doğruluğu ne ölçüde etkilediğidir, perspektif alma, zihin teorisi olarak da adlandırılmaktadır (Batson, 2009). Blair (2005), duygusal empatinin başkalarının duygusal görünümüne, yüz ve ses ifadelerine ve vücut hareketlerine tepki olduğunu öne sürmüştür. Salovey ve Mayer (1990), başkalarındaki sözel olmayan duygu algısı ve empatinin, duygusal zekanın yönleri olarak kabul edildiği, başkalarında duygularının değerlendirilmesi ve ifade edilmesi şeklinde iki kategori olduğunu öne sürmüştür. Burada duygu algısı, maksimum çaba ve tipik davranış empati olarak kavramsallaştırılmıştır. Mitchell ve Phillips (2015), duygusal algı ve bilişsel empati arasındaki kavramsal bağlantıları sıcak ve soğuk şeklinde ayırmıştır. Duygu algısı özellikle sosyal bilişin sıcak bir yönüdür çünkü duygusal bir süreçtir, bilişsel empati ise doğası gereği daha bilişsel olduğu için soğuk bir yönüdür. Duygu algısı genellikle daha düşük seviyeli bir bilişsel

süreç olarak kabul edilir ve çevredeki yönleri tanımlamak olarak tanımlanır, bilişsel empati daha yüksek seviyeli bir bilişsel süreçtir, kişinin niyetleri ve inançları hakkında çıkarımlar yapmayı gerektirir.

Bilişsel empati, kişinin perspektif alma yeteneğine, nesnel bir gözlemci olarak kalırken başka bir kişinin deneyimini, duygularını veya zihinsel durumunu algılama veya anlama becerisine vurgu yapmaktadır (Teding ve Malouff, 2016). İster bir özellik ister bir durum olsun, gerçekten empatik bir tepki üretme yeteneği, sözel olmayan ipuçlarını anlama, bir başkasının duygusal durumuna duyarlı olma ve bir takım duygularını iletirken başka birinin perspektifini üstlenmeyi içeren karmaşık sosyo-bilişsel yeterlilikler gerektirir (Goldstein ve Michaels, 1985). Sosyal ve bilişsel işlevselliğin potansiyel bir ölçüsü olan empatinin, ortaya çıkması için gereken süreçlerin ayrılmaz bir parçası olarak, empatik tepkiye yardımcı olan görevleri yerine getirmek için gereken dikkati işlemeye atfedilebilmektedir (Dillard ve Hunter, 1989).

Kişilik, empatiyi etkileyen birçok faktörden biri olmaktadır (Hojat vd., 2005). Beş Faktör Modeli, yetişkinlerde kişiliği nevroitiklik, dışadönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk ve vicdanlılık olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Muck vd., 2007). Vicdanlılık öz disiplin, sebat ve başarı için çaba gösterme gibi özellikleri içermektedir. Dışadönüklük sosyallik, olumlu etki ve enerjik davranış gibi özelliklerden oluşmaktadır. Uyumluluk özgeci, duygusal ve işbirlikçi davranışları ifade etmektedir. Nevrotiklik ilişkilerde kaygı, korku ve güvensizlik gibi davranışları içermektedir. Deneyime açıklık, aktif hayal gücü ve estetik duyarlılık gibi özellikleri içermektedir. Açıklık entelektüel merak ve iç görü içermekte, zeka ile harmanlanmaktadır (Caspi ve Shiner, 2005).

Empati, bilim adamlarının hala anlamaya çalıştığı, öykünme ve öğrenmeyi içeren bir zihin ağı teorisini içeren nörolojik bir sistem üzerinde çalışmaktadır. İletişim, empati yaratmanın merkezinde olmaktadır. İletişim teknolojileri, dilin başlangıcından yazmaya, telekomünikasyona, bilgi teknolojilerine kadar gelişmiştir (Manney, 2015). Dijital empati, kullanıcı deneyimini geliştirmek için teknolojiyi tasarlarken empatinin temel ilkelerinin (şefkat, biliş ve duygu) kullanılmasıdır. Friesem'e (2016) göre dijital empati, dijital medyayı stratejik olarak kullanırken, yansıtıcı ve sosyal olarak sorumlu olmanın bilişsel ve duygusal yeteneğidir. Dijital empatinin kökleri, bilişsel ve davranışsal sinirbilimciler tarafından başkalarının düşüncelerini ve duygularını paylaşma ve anlama kapasitesini açıklamak için kullanılan çok yönlü bir yapı olarak açıklanan bir insan davranışı olan empatiye dayanmaktadır (Decety ve Yoder, 2016). Empatinin nörolojik temeli, algı ve taklidin empatiyi kolaylaştırdığı ayna nöronlarda yatmaktadır (Carr vd., 2003). Empati, doğumdan bir iki gün sonra ortaya çıkan en önemli insan duygularından biri olarak kabul edilmektedir (Sagi ve Hoffman, 1976). Son zamanlarda artan iletişim teknolojilerinin kullanımının empatiyi azalttığı düşünülmektedir (Twenge ve Foster, 2010).

Empati, insanların veya nesnelere duygularımızın yansımaları olarak içimizde uyandırdığı sihirli bir duygudur (Spiro, 1992). Empati, duygu ve düşüncelerimizin yansımaları olarak içimizde kişi veya nesnelere uyandırdığı duygudur. "Ben ve sen" "ben benim" ya da en azından "ben sen olabilirim" olduğunda aşıkardır. Empati, filozofları ve sanat eleştirmenlerini, psikiyatristleri ve psikologları büyülemiştir (Book, 1988). Empatinin estetik ve kişisel olmak üzere iki yüzü bulunmaktadır. Freud'a (1955) göre empati, "başka bir

zihinsel yaşama karşı herhangi bir tavır almamızı sağlayan bir mekanizmadır". Bireyler, başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilmeli, empati kurabilmeli ve başkalarıyla uyumlu ilişkiler geliştirebilmelidir. Davis ve Kraus (1997), yaptıkları araştırmanın sonucunda empati tutumuna sahip bireylerin daha hoşgörülü ve başkalarına uyum sağlama eğilimli olduklarını tespit etmişlerdir. Başkalarıyla empati kurma becerisi, başarılı sosyal etkileşimlerde önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Hetu, Taschereau ve Jackson, 2012). Yüz yüze iletişim büyük ölçüde teknolojiyle değişmeye başlamış, teknolojinin aşırı kullanımı kaygı uyandırır hale gelmiştir (Drago, 2015).

Alanyazında empatinin azalmakta olduğunu gösteren ve endişe uyandıran çalışmalar bulunmaktadır. Anderson ve Rainie (2012) tarafından yapılan araştırmada, %87'sinin modern teknolojilerin kısa dikkat süreleriyle kolayca dikkati dağılan bir nesil yarattığı ve artan kullanımın teknoloji sabır kaybına ve derin düşünme eksikliğine yol açtığı bulunmuştur. Yapılan başka bir araştırmada katılımcıların %71'i TV şovları, video oyunları, mesajlaşma ve sosyal ağlar gibi kitle iletişim teknolojilerinin dikkat aralıklarını bir şekilde veya çok etkilediğini düşündüklerini ortaya koymuş ve teknolojinin yüz yüze iletişim kurma becerilerini olumsuz etkilediğini göstermiştir (Common Sense Media, 2012). Kirschner ve Karpinski (2010) yaptıkları araştırmada, sosyal ağ kullanımı sitelerinin dikkat süreleri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Karşımızdaki kişi ile empati kurabilmemizde dikkat en önemli unsur olmaktadır. İnteraktif teknolojilerin dikkat üzerinde negatif etkileri olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir.

Konrath ve arkadaşları (2010), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma neticesinde, empatinin 1979'dan beri düşüş gösterdiğini tespit etmişlerdir. 2009'da öğrencilerin yaklaşık %75'inin 1979'da yapılan araştırmadaki öğrencilere göre kendilerini daha az empatik olarak değerlendirmiştir. En belirgin düşüş 2000 yılında meydana gelmiştir. Facebook ve cep telefonu kullanımı da dahil olmak üzere teknolojik ve medya tüketimindeki artışın, insanların dahil olduğu organizasyonların ve toplantıların sayısının yanı sıra ortalama aile yemekleri ve dost ziyaretlerinin sayısındaki düşüşe sebebiyet verdiği belirtilmiştir. Empatik duyguların zayıflamasının bir başka potansiyel açıklaması da empati ile negatif ilişkili olan narsisizm seviyelerinin 1980'lerden beri artmakta olmasıdır. Artan teknolojik kullanımı narsizmi tetiklemektedir (Twenge ve Foster, 2010). Bockarova (2016), tarafından yapılan araştırmada teknolojik kullanımdaki bir artışın, daha düşük empati ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

İnsanların her yerde herkesle iletişim kurmasını sağlayarak, çok yakın veya dünyanın öbür ucundaki insanlarla sosyal etkileşimleri kolaylaştırır da iletişim teknolojileri insan iletişimlerini kopartabilmektedir (Turkle, 2012). İnternet kullanım miktarının diğer insanlarla etkileşim kurma becerisiyle ters orantılı olduğu bulunmuştur (Engelberg ve Sjoberg, 2004). Buna göre bağımlılık düzeyinde internet kullanan kişiler genellikle sosyal yaşamlarını ihmal etmektedirler (Young, 1998). İnternet kullanıcıları arasındaki gerçek hayattaki sosyal etkileşimlerin giderek azalması, empatinin azalmasında etkili bir faktör olmaktadır (Melchers vd., 2015).

İnsanlar akıllı telefonlarını kullanmak için fiziksel olarak etkileşimde buldukları kişileri görmezden gelebilmektedir. Phubbing adı verilen bu fenomen, günlük iletişimde normatif hale gelmeye başlamıştır

(Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Akıllı telefonların olumsuz etkisi, diğer insanlara kayıtsız kalmasına veya empati kaybına yol açarak ahlaki değerlerin zayıflamasına küstahlık, dolandırıcılık ve benzeri davranışlara neden olabilmektedir. Akıllı telefon kullanımı ile empati arasındaki ilişkinin, toplumda phubbing davranışı gibi yeni davranışlara yol açtığı ve sosyo kültürel değişiklikleri etkileyen faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir (Latifa vd., 2019). Empati sadece akıllı telefon bağımlılığı davranışıyla yakından ilişkili değildir. Araştırmalar ayrıca öz kontrol, bağımlılık davranışlarıyla da yakından ilişkili olduğunu ve ayrıca akıllı telefon kullanım problemleriyle de bağlantılı olduğunu göstermektedir (Malouf vd., 2013). Karşılıklı ilişkiler, bir kişinin olumlu sonuçları olan sosyal eylemlere tepki verdiği veya olumsuz sonuçlarla sonuçlanan eylemlerle karşılık verdiği ortaya çıkmaktadır (Pelaprat ve Brown, 2012). Bununla birlikte toplum her zaman yeni sosyal normlarda değişiklikler yaşar ve insanlar bu normları hızla benimseme eğilimindedir (Sunstein, 1996). Normlar ayrıca gözlemlenebilir davranıştan kaynaklanmaktadır (Miller, 1996). Buna ek olarak cinsiyetin çevrimiçi aktiviteleri tercih etme (Ha ve Hwang, 2014) cep telefonu bağımlılığı (Jeong vd., 2016), internet bağımlılığı (Khan vd., 2017), öz kontrol (Nakhaie vd., 2000) ve iletişim görgü kuralları (Forgays vd., 2014) gibi akıllı telefonla ilgili birçok davranış etkilemede rol oynadığı bulunmuştur.

Sosyal ağları kullanmak duygusal destek, kendini ifade etme ve topluluk oluşturma gibi önemli faydalara sahip olsa da olumsuz etkileri de dikkat çekici olmaktadır (Esfahani vd., 2019). Sosyal medyanın aşırı ve sorunlu kullanımı, akıllı telefonların aşırı ve sorunlu kullanımı ve birden fazla cihazın aynı anda kullanımı (multitasking) ile ilişkili olmaktadır (Lachmann, 2018). Akıllı telefonun aşırı kullanımının sosyal etkileşimlerdeki sorunlar, sosyal olarak izole olma, anksiyete, depresyon ve stres gibi sağlık sorunları ve çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Griffiths ve Kuss, 2017). Sosyal medyanın bir parçası olan sosyal ağlar, kültürel ve sosyal ihtiyaçları karşılamanın yanı sıra bireylerin bilgisayarlar veya akıllı telefonlar aracılığıyla sosyal aktiviteler gerçekleştirmelerine, bu sanal topluluklardaki aktivitelerini takip etmelerine ve diğer insanlarla etkileşimde bulunmalarına olanak tanımaktadır (Tunc ve Akbay, 2019). Sosyal medya kullanımı küresel olarak katlanarak artmış Facebook, Twitter ve Instagram gibi sosyal medya ağlarının her yerde mevcut olması bazı kullanıcıların bağımlı hale gelmesine sebebiyet verebilmektedir. Dışadönüklük ve nevroitiklik gibi kişilik özellikleri, kaybetme korkusu (fomo) ve cep telefonu olmaması fobisi (nomofobi) gibi psikolojik durumlar sosyal ağların sorunlu ve bağımlılık yaratan kullanımıyla ilgili olan faktörlerdir (Griffiths ve Kuss, 2017). Bazı araştırmacılar sosyal etkileşimler ve internet bağımlılığı ile ilişkili araştırmalarda sosyal becerilerin eksikliklerini vurgulamaktadır (Wichstrom vd., 2018). Sosyal etkileşimlerde en hayati insan yeteneklerinden biri kişiler arası ilişkilerde çok önemli bir rol oynayan empati olmaktadır. Araştırmalara göre internet bağımlısı olanların empati eksikliği bulunmaktadır (Jiao vd., 2017). Dalvi ve arkadaşları (2020) yaptıkları araştırmada, empati ve sosyal medya bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur. Conmy (2010) yaptığı araştırmada, dijital oyun bağımlılarının özellikle şiddet içeren oyunları tercih eden katılımcılar ve bir kaçış biçimi olarak dijital oyunları kullanan katılımcıların daha zayıf sosyal becerilere ve daha düşük empati seviyelerine sahip olduğunu bulmuştur. Yapılan araştırmalar internet kullanım bozukluğu, empati ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye dair kanıtları ortaya koymaktadır (Lachmann, 2018).

Empati yaratmanın merkezinde iletişim bulunmaktadır (Stiff vd.,1988). İletişim teknolojilerindeki değişiklikler, empati eksikliğine yol açan önemli faktörlerdendir (Konrath vd., 2011). Dijital iletişim, geleneksel yüz yüze iletişimdeki empatik sosyal filtreden yoksun bulunmaktadır (Terry ve Cain, 2016). Sosyal medya kullanıcılarının röntgenci eğilimleri (Komito, 2011), genel kendini geliştirme ve dikkat çekme davranışları (Seidman, 2013), çevrimiçi arkadaşlar (Grabowicz vd., 2012) ve tüketilen herhangi bir bilgiye seçici bir şekilde dikkat etme yeteneği teknoloji ile birlikte hayatımıza giren empati açıklarından bazıları olmaktadır.

Dijital iletişim teknolojisinin hızla benimsenmesi nedeniyle iletişim giderek daha çevrimiçi hale geldikçe, toplumun iletişim kalıpları hem olumlu hem de olumsuz olarak hızla değişmiştir. Teknoloji kullanımı, insan etkileşimlerini, insanların düşüncelerini, hislerini ve davranışlarını dijital kanallar üzerinden birkaç saniye içinde anında paylaşabildikleri dijital konuşmalara dönüştürmüştür. Suler (2004), dijital sohbetlerin büyük ölçüde "çevrimiçi disinhibisyon etkisi" nedeniyle empatinin uygun ifadesini tehdit ettiğini belirtmekte, çevrimiçi disinhibisyon etkisini "insanların siber uzayda normalde yüz yüze söylemeyecekleri ve yapmayacakları şeyler söyleyip yapmaları" eğilimi olarak tanımlamaktadır. İnsanlar ne kadar kolay ilişki kurabiliyorsa aslında o kadar çok ilişkisizleşmekte, sevememekte, asosyalleşmekte ya da narsistleşmektedir (Claussen, 2012). Rushkoff (2013) dijital cihazlara daha bağımlı hale geldiğimizi belirtmektedir. Dijital olan her şeyle sürekli etkileşimimiz, bizi duygusal ve bilişsel olarak etkileyen şekillerde bizi insan etkileşiminden uzaklaştırmaktadır (Carr, 2010).

## SONUÇ

Dünya küçüldükçe ve daha bağlantılı hale geldikçe, empatinin rolü her zamankinden daha büyük ve daha önemli hale gelmektedir. Empatinin olmadığı yerde çatışma çoğalır. Bununla birlikte interaktif teknolojilere bağlılığımız arttıkça küresel empatinin de azalmaya başladığı görülmektedir (Manney, 2015).

Küresel Risk Raporu (2019) teknolojinin, yalnızlığın ve sosyal izolasyonun başlıca nedeni olarak gösterildiğini belirtmektedir. Toplumsal, teknolojik ve işle ilgili üç alandaki karmaşık dönüşümler, öfkenin arttığı ve empatinin azalmakta olduğu, giderek daha endişeli, mutsuz ve yalnız bir dünya yaratmaktadır. Yaygın dijital teknoloji, işyeri ile ev arasındaki sınırı da bulanıklaştırmıştır. İnsan ve teknoloji arasındaki çizgi gün geçtikçe bulanıklaşmaya başlamış, yalnızlık ve kutuplaşmalar artmaya başlamış, buna bağlı olarak empati açığında artış olmuştur. Birçok toplumda aile bağları bozulmaya başlamıştır. Çevrimiçi bağlantıların empatik olabilmesine karşın, araştırmalar empati derecesinin gerçek dünya etkileşimlerinden altı kat daha zayıf olduğunu öne sürmektedir.

İnsanlar zihinsel ve teknolojik olarak geliştikçe kendi hareketlerinin sorumluluğunu yükleyebileceği günah keçilerini daha zekice yaratmakta ve kolay olanı seçmektedirler (Baudrillard, 2014).

İnsanlar başkalarına çevrimiçi olarak empatik tepkiler gösterebilirler, ancak aynı zamanda teknoloji temelli iletişim yaygınlaştığından beri özellikle yeni gelen nesillerde empati azaldığı da bir gerçektir. Yüz yüze zamanın çevrimiçi aktivitelerle yer değiştirmesinin empatik becerileri olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz

olmaktadır (Carrier vd., 2015). Araştırmalar, yüz yüze iletişimden uzaklaşmanın gençlerin sosyal-duygusal becerilerinde bir düşüşe neden olduğunu göstermiş ve teknoloji ile büyüyen nesillerin daha az empatik hale geldiğini göstermektedir (Konrath vd., 2011). İletişim teknolojileri ebeveynleri bile empatik olarak çocuklarının duygularını anlayabilecek gerekli fiziki donanımlardan yoksun hale getirmeye başlamıştır (Postman, 1995).

İletişim teknolojilerinin gücü hem empatiyi yok edecek hem de yaratabilecek yapıdadır. Toplumsal olarak bir bütün olduğumuzu hatırlayıp insanların hayatını önemsersek teknoloji empatiyi yok edemez. Bu noktada gelişim sürecimizdeki sosyal çevremiz; ailemiz, eğitim aldığımız kurum ve arkadaşlarımız, empati kurabilen bir birey haline gelmemizde temel yapı taşları olmaktadır. İletişim teknolojilerinin bireysel yapısı, sosyal iletişimimizi her geçen gün zayıflatmakta bizi bireysel olmaya yöneltmektedir. Bireyselleşme arttıkça insanların empati kurabilme yetenekleri azalmaya başlamıştır.

### KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2003). Auschwitz sonrasında eğitim. Adorno: Kitle, melankoli, felsefe. *Cogito*, 36, 236-243.
- Al-Shura, A. N. (2020). *Medical empathy, pharmacological systems, and treatment strategies in integrative cardiovascular chinese medicine*. Academic Press.
- Anderson, J. Q. ve Rainie, L. (2012). *Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives*. Pew Research Center.
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. J. Decety ve W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-16). MIT Press.
- Bockarova, M. (2016). The intersection between technology, mind-wandering, and empathy. S. Y. Tettegah & D. L. Espelage (Eds.), *Emotions, technology, and behaviors* (pp. 47-62). Elsevier.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Baudrillard, J. (2013). *Amerika*. Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2014). *Cool Anılar I-II 1980-1990*. Ayrıntı Yayınları.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698-718.
- Book H. E. (1988). Empathy: misconceptions and misuses in psychotherapy. *Am J Psychiatry*. 145, 420-424.
- Carr, N. (2010). *The shallows: How the Internet is changing the way we think, read and remember*. W.W. Norton & Company.
- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M. C., Mazziotta, J. C. ve Lenzi G. L. (2003). Neural mechanisms of empathy in humans: a relay from neural systems for imitation to limbic areas. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(9), 5497-5502.

- Carrier, L. M., Spradlin, A., Bunce, J. P. ve Rosen, L. D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 52, 39-48.
- Caspi, A., Roberts, B. W. ve Shiner, R. (2005). Personality development: Stability and change. *Ann Rev Psychol*, 56:453-484.
- Chotpitayasunondh, V. ve Douglas, K. M. (2016). How phubbing becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18.
- Claussen, D. (2012). *Son deha: Theodor W. Adorno*. Yapı Kredi Yayınları.
- Common Sense Media (2012). *Children, teens, and entertainment media: The ew from the classroom*. A Common Sense Research Study.
- Conmy, E. (2010). *Video game addiction and its possible negative effects on social skills and empathy in adolescents*. Dublin Business School.
- Dalvi, M.E, Niknafs, A., Alaedini, Z., Barati Ahmadabadi, H., Kuss, D. J. ve Ramayah, T. (2020). Social media addiction and empathy: Moderating impact of personality traits among high school students. *Telematics and Informatics*, 57, 101516.
- Davis, M. H. ve Kraus, L. A. (1997). Personality and empathic accuracy. W. J. Ickes (Eds.), *Empathic accuracy* (pp. 144-168). Guilford Press.
- Decety, J. ve Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behav. Cogn. Neurosci. Rev*, 3, 71-100.
- Decety, J. ve Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *Scientific World Journal*, 6, 1146-1163.
- Decety, J. ve Yoder, K. J. (2016). Empathy and motivation for justice: Cognitive empathy and concern, but not emotional empathy, predict sensitivity to injustice for others. *Social Neuroscience*, 11(1), 1-14.
- De Waal, F. (2010). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Random House LLC.
- Dillard, J. P. ve Hunter, J. E. (1989). On the use and interpretation of the emotional empathy scale, the self-consciousness scales, and the self-monitoring scale. *Communication Research*, 16(1), 104-129.
- Drago, E. (2015). The effect of technology on face-to-face communication. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 6(1), 13-19.
- Engelberg, E. ve Sjoberg, L. (2004). Internet use, social skills, and adjustment. *Cyberpsychol. Behav*, 7, 41-47.
- Erdoğan, İ. (1995). *Dünyanın çarpık düzeni uluslararası iletişim*. Kaynak Yayınları.
- Esfahani, M. D., Niknafs, A, Kuss, D., Nilashi, M. & Afrough, S. (2019). Social media addiction: Applying the DEMATEL approach. *Telematics and Informatics*, 43, 101250.

- Freud, S. (1955). Group psychology and the analysis of the ego. J. Strachey (Eds.), *The complete works of sigmund Freud*. Hogarth Press.
- Friesem, Y. (2016). Empathy for the digital age. S. Y. Tettegah & D.L. Espelage (Eds.), *Emotions, technology, and behaviors* (pp. 21-45). Elsevier.
- Goldstein, A. P. ve Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training, and consequences*. L. Erlbaum Associates.
- Grabowicz, P. A., Ramasco, J. J., Moro, E., Pujol, J. M. ve Eguiluz, V. M. (2012). Social features of online networks: The strength of intermediary ties in online social media. *PloS One*, 7(1), e29358.
- Griffiths, M. ve Kuss, D. (2017). Adolescent social media addiction. *Education and Health*, 35(3), 49-52.
- Ha, Y. ve Hwang, W. J. (2014). Gender differences in internet addiction associated with psychological health indicators among adolescents using a national web-based survey. *Journal of Mental Health and Addiction*, 12(5), 660e669.
- Forgays, D. K., Hyman, I. ve Schreiber, J. (2014). Textingeverywhere for everything: gender and age differences in cell phone etiquette and use. *Computers in Human Behavior*, 31,314-321.
- Hetu, S., Taschereau-Dumouchel, V. ve Jackson, P. L. (2012). Stimulating the brain to study social interactions and empathy. *Brain Stimul*, 5, 95-102.
- Hojat, M., Zuckerman, M., Magee, M., Mangione, S., Nasca, T., Vergare, M. ve Gonnella, J. (2005). Empathy in medical students as related to specialty interest, personality, and perceptions of mother and father. *Pers Individual Differences*, 39, 1205-1215.
- Jiao, C., Wang, T., Peng, X. ve Cui, F. (2017). Impaired empathy processing in individuals with internet addiction disorder: An event-related potential study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00498>.
- Jeong, S. H., Kim, H., Yum, J. Y. ve Hwang, Y. (2016). What type of content are smartphone users addicted to? SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, 54, 10-17.
- Khan, M. A., Shabbir, F. ve Rajput, T. A. (2017). Effect of gender and physical activity on internet addiction in medical students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 33(1). <https://doi.org/10.12669/pjms.331.11222>
- Kirschner, P. A. ve Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H. ve Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*,15(2), 180-198.



- Komito, L. (2011). Social media and migration: Virtual community 2.0. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(6), 1075-1086.
- Lachmann, B., Sindermann, C., Sariyska, R. Y., Luo, R., Melchers, M. C., Becker, B., Cooper A.J. ve Montag, C. (2018). The role of empathy and life satisfaction in internet and smartphone use disorder. *Frontiers in Psychology*, 9(398).
- Langford, D. J. (2006). *Social modulation of pain as evidence for empathy in mice*. *Science*, 312(5782), 1967-1970.
- Latifa, R., Mumtaz, E. F. ve Subchi, I. (2019 January). *Psychological explanation of phubbing behavior: Smartphone addiction, empathy and self control*. 7th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM), Jakarta, Indonesia.
- Malouf, E. T., Schaefer, K. E., Witt, E. A., Moore, K. E., Stuewig, J. ve Tangney, J. P. (2013). The brief self-control scale predicts jail inmates' recidivism, substance dependence, and post-release adjustment. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 40(3), 334-347.
- Manney, P. J. (2008). Empathy in the Time of Technology: How Storytelling is the Key to Empathy. *Institute for Ethics and Emerging Technologies*, 19(1), 51-61.
- Maigret, E. (2014). *Medya ve iletişim sosyolojisi*. İletişim Yayınları.
- Melchers, M., Li, M., Chen, Y., Zhang, W. ve Montag, C. (2015). Low empathy is associated with problematic use of the internet: Empirical evidence from China and Germany. *Asian J. Psychiatr.* 17, 56-60.
- Miller, D. T. ve Prentice, D. A. (1996). The construction of social norms and standards. E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 799-829). Guilford Press.
- Mitchell, R.L. ve Phillips, L.H. (2015). The overlapping relationship between emotion perception and theory of mind. *Neuropsychologia*, 70, 1-10.
- Muck, P., Hell, B. ve Gosling S. 2007. Construct validation of a short five-factor model instrument: A self-peer study on the German adaptation of the Ten-Item Personality Inventory (TIPI-G). *Eur J Psychol Assess*, 23(3), 166-175.
- Muhammad, M. ve Garko A. B. (2013). Information and communication technologies (ICT): A tool for good governance. M. Muhammad, A. B. Garko & M. T. Yakasai (Eds.), *Advances in information and communication technologies*. Ahmadu Bello University Press Limited.
- Nakhaie, M. R., Silverman, R. A. ve LaGrange, T. C. (2000). Selfcontrol and social control: an examination of gender, ethnicity, class and delinquency. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers Canadiens De Sociologie*, 35-59. <http://dx.doi.org/10.2307/3341910>.
- Pelaprat, E. ve Brown, B. (2012). Reciprocity: understanding online social relations. *First Monday*, 17(10). <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v17i10.3324>.

- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. İmge Kitabevi.
- Przybylski, A. K. ve Weinstein, N. (2012). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 237-246.
- Rifkin, J. (2009). *Die empathische zivilisation wege zu einem globalen bewusstsein*. Campus Verlag.
- Rushkoff, D. (2013). *Present shock: When everything happens now*. Penguin.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sagi, A. ve Hoffman, M.L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175.
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 402-407.
- Schuster, N. (2005). *Die bedeutung der frühkindlichen bindungserfahrungen für die entwicklung von prosozialem handeln und empathie*. Diplomarbeiten Agentur.
- Spiro, H. (1992). What is empathy and can it be taught? *Annals of Internal Medicine*, 116(10), 843.
- Stiff, J. B., Dillard, J. P., Somera, L., Kim, H. ve Sleight, C. (1988). Empathy, communication, and prosocial behavior. *Communication Monographs*, 55(2), 198-213.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.
- Sunstein, C. R. (1996). Social norms and social roles. *Columbia Law Review*, 903-968. <http://dx.doi.org/10.2307/1123430>.
- Teding E. B. ve Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trails. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 32e41.
- Terry, C. ve Cain, J. (2016). The emerging issue of digital empathy. *Am J Pharm Educ*. 80(4), 58.
- Tunc, A. A. ve Akbay, S. E. (2019). Smartphone addiction, fear of missing out, and perceived competence as predictors of social media addiction of adolescents. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 559-566.
- Turkle, S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Twenge, J. M. ve Foster, J. D. (2010). Birth cohort increases in narcissistic personality traits among American college students, 1982–2009. *Social Psychological and Personality Science*, 1(1), 99-106.
- Wichstrom, L., Stenseng, F., Belsky, J., von Soest, T. ve Hygen, B. W. (2018). Symptoms of internet gaming disorder in youth: Predictors and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 71-83.
- WEF (2019) *The global risks report*. World Economic Forum.

Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. Wiley.

### EXTENDED ABSTRACT

Empathy is the ability to share someone else's emotions and can be considered one of the most important traits people show. Empathy is discovering what we share. The ability to empathize enables us to love, learn, communicate, collaborate, and live in a developed and successful society. Modern communication technologies make our daily work easier. People use empathy to highlight the changes needed to improve their own lives and communities. As in many other elements of contemporary culture, the rapid adoption of social and mobile technologies has changed the communication models of society and the concept of empathy has started to be shaken, especially with digital communication. Developing communication technologies can cause empathy gap. Although all the innovations and advances brought by communication technologies benefit society, the use of excessive technology can cause psychological problems such as apathy and anti-sociality, and weaken communication skills. The method of "document scanning - literature scanning" was used as a data collection method in the study. In this direction, the changes made by communication technologies on the concept of empathy were examined in the literature.

Developing communication technologies have economic, cultural and political effects at all levels of society. The question of what separates human action and human intelligence from machines is usually answered based on a daily understanding with feelings such as compassion, empathy, and humanity. The use of communication technologies such as mobile and social media has changed when and how individuals interact with others. The ability to instantly share thoughts, feelings and behaviors with the rest of the society through digital channels has begun to remove the empathic social filtering ability that comes with traditional communication.

The Global Risk Report (2019) states that technology is cited as the main cause of loneliness and social isolation. Complex transformations in the three social, technological, and work-related areas create an increasingly anxious, unhappy and lonely world where anger is on the rise and empathy decreases. Pervasive digital technology has blurred the boundary between workplace and home. The line between human and technology has begun to blur day by day, loneliness and polarization have started to increase, and the empathy gap has increased accordingly. Family ties have begun to deteriorate in many societies. While online connections can be empathetic, research suggests the degree of empathy is six times weaker than real-world interactions.

The power of communication technologies is capable of both destroying and creating empathy. If we remember that we are socially united and care about people's lives, technology cannot destroy empathy. At this point, our social environment in our development process; Our family, the institutions we receive education and our friends are the basic building blocks for us to become an individual who can empathize. The individual

structure of communication technologies weakens our social communication day by day and drives us to be individual. As individualization increases, people's ability to empathize has started to decrease. It has been observed that communication technologies have a negative effect on people's ability to empathize, and empathy gap increases as people become more individualized.

# Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Examining Teachers' Perceptions of the Benefit of Distance Education

İzzet KARACA<sup>[1]</sup> Nahide KARACA<sup>[2]</sup>

Numan KARAMUSTAFAOĞLU<sup>[3]</sup> Mustafa ÖZCAN<sup>[4]</sup>

Başvuru Tarihi:10 Ocak 2021

ÖZET

Kabul Tarihi:20 Şubat 2021

Coronavirüs (Covid-19) pandemisi tüm alanları etkilediği gibi eğitimi de etkileyerek köklü değişikliklere sebep olmuştur. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yüzyüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı yaklaşık bir milyon öğretmen, yönetici ve çalışanı ile bu süreci yürütmeye çalışmaktadır. Uzaktan eğitimin yarar sağlama düzeyini belirlemek için, bu sürecin en önemli yürütücüleri olan öğretmenlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma ile Sinop ili Boyabat ilçesinde uzaktan eğitim sürecinde görev alan, 139 kadın, 103 erkek toplam 242 öğretmenin uzaktan eğitim sürecinin yarar algı düzeyleri ve bu düzeyin çeşitli faktörler bakımından incelenmesi yapılmıştır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; demografik bilgileri, ikinci bölüm ise yarar algı düzeyini belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim yarar algıları orta düzeyde çıkmıştır. Bu yarar algıları ile cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, görev yapılan kademede, anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma, uzaktan eğitimin etkililik düzeyini belirlemesi açısından önemli görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** pandemi, Covid 19, coronavirüs, uzaktan eğitim, yarar algısı

Received Date:10 January 2021

ABSTRACT

Accepted Date:20 February 2021

The coronavirus (Covid-19) pandemic has affected all areas and has caused radical changes by affecting education. Search for the training as well as all over the world face to face in Turkey has started to distance education process. The Ministry of National Education is trying to carry out this process with approximately one million teachers, managers and employees. In order to determine the level of benefit of distance education, the opinions of teachers, who are the most important drivers of this process, are of great importance. With this study, a total of 242 teachers, 139 women and 103 men, who took part in the distance education process in the city of Boyabat, Sinop, were examined in terms of benefit perception levels and various factors. The measuring tool consists of two parts. First part; demographic information, the second part is about the level of benefit perception. According to the results of the research, the distance education benefit perception of the teachers was found to be moderate. While no significant difference was observed between these perceptions of benefit and gender, educational status and years of seniority, it was observed that there was a significant difference in favor of teachers working in kindergarten at the level of duty. The research is considered important in determining the effectiveness of distance education.

**Keywords:** pandemic, Covid 19, coronavirüs, distance education, perception of benefit

**Atıf Cite** Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>

<sup>[1]</sup> Öğretmen | Milli Eğitim Bakanlığı | Sinop | Türkiye | ORCID: 0000-0002-9681-5073 | izzetkaraca@gmail.com

<sup>[2]</sup> Öğretmen | Milli Eğitim Bakanlığı | Sinop | Türkiye | ORCID: 0000-0003-2497-0717

<sup>[3]</sup> Öğretmen | Milli Eğitim Bakanlığı | Sinop | Türkiye | ORCID: 0000-0003-3333-4288

<sup>[4]</sup> Öğretmen | Milli Eğitim Bakanlığı | Sinop | Türkiye | ORCID: 0000-0003-3033-1823

## GİRİŞ

Uzaktan eğitim kavramı, pandemi süreci ile birlikte gerek eğitim hayatımızda gerekse sosyal hayatımızda önemli yer tutan bir kavram haline gelmiştir. Genel anlamda, farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin, teknolojik imkânlarla etkileşim sağlama yöntemleri olarak tanımlanan uzaktan eğitim, örgün ve yaygın eğitimin en önemli yöntemi haline gelmiştir (İşman, 2008). Eğitim imkânlarının çeşitlenmesi, iş hayatıyla birlikte eğitim hayatının da devam etmesi, bireylerin eğitimden eşit olarak yararlanması, hayat boyu öğretimin devam etmesi, eğitim ile teknolojiyi bir arada kullanarak çok boyutlu yaklaşımların sağlanması, düşük maliyet yüksek etkililikle bireysel ve toplumsal eğitim sağlanması için uzaktan eğitim uygulamaları önemli ve faydalı bir yaklaşımdır (Alkan, 1997). Uzaktan eğitim bazen teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim öğretimin kalitesini artırmak için yapılırken bazen de içinde bulunulan olumsuz bir durumda eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamak için kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaklaşık iki yüzyıl kadar geçmişi bulunan uzaktan eğitim, günümüzde bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan alternatif bir yöntemdir (Yenal, 2009). Yapılan araştırmalar uzaktan eğitimin aslında ihtiyaç neticesi olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Fiziki ve maddi şartların yetersizliği ülkeleri uzaktan eğitim uygulamalarına yönlendirmiştir (Kırık,2014). Okula devam edebilmenin önüne engeller çıktıkça, zaman ve mekân kavramını ortadan kaldırarak eğitime devamı sağlayabilmek için de uzaktan eğitim yöntemleri tercih edilmiştir. Uzaktan eğitimin anılan durumlarda faydaları görülmeye başlanınca, farklı amaçlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Bunların başında eğitimin kalitesinin artırılması gelmektedir. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşmasına bağlı olarak uzaktan eğitim bireylere daha zengin öğrenme ortamları sunmaktadır. Bununla birlikte bireysel farklılıkları dikkate alarak ilgi ve yeteneklere göre öğretimi bireyselleştirerek eğitimin bireysellik ilkesinin tam olarak yerine getirilmesini sağlamaktadır. Bu amaçlar için daha çok yükseköğretimde uzaktan eğitim tercih edilmektedir. Son yıllarda, açılan lisans ve lisansüstü programlar ile sertifika programlarının sayısı ve çeşitliliği bunun en önemli göstergesidir. Ancak temel eğitim ve orta öğretimde coronavirüs (Covid-19) pandemisi dönemine kadar ciddi manada uzaktan eğitim faaliyeti görülmemiştir.

2019 yılının sonlarında başlayarak 2020 yılı itibariyle tüm dünyayı etkisi altına alan coronavirüs (Covid-19), Türkiye’de ilk olarak 10 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde coronavirüs (Covid-19), pandemi olarak ilan edilmiştir. Sağlık Bakanlığı (2020) verilerine göre; 4 Ocak 2021 tarihine kadar ülkemizde görülen toplam vaka sayısı 1.928.165 olurken, toplam vefat sayısı ise 17.121 olmuştur. Her ne kadar birçok ülke ve bilim adamı bu pandemi sürecinden kurtulmak için aşı ve ilaç çalışmalarına devam ediyor olsa da coronavirüs (Covid-19) pandemi koşullarının ne zaman sona ereceği kestirilememektedir.

Coronavirüs (Covid-19) pandemisi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sağlık, sosyal hayat, eğitim, ekonomi başta olmak üzere tüm alanları etkilemiştir. İnsan sağlığını korumak için alınan önlemlerin adeta yeni bir hayat tarzı olarak karşımıza çıktığı, bu şekilde yaşamayı zorunlu kıldığı görülmektedir. Alınan tedbirlerin başında sokağa çıkma kısıtlamaları, seyahat kısıtlamaları, kalabalık ortamların seyreltilmesi, karantina süreçleri ve okulların kapatılması gelmektedir.

Coronavirüs (Covid-19) pandemisi tüm alanları olduğu gibi eğitimi de çok fazla etkilemiş, eğitime bakış açısı ve yorumlama biçimini değiştirmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Çoğu ülke yüzyüze eğitim öğretim faaliyetlerine ara vermek zorunda kalmıştır. Ülkemizde de 16 Mart 2020 tarihinde yüzyüze eğitime ara verilmiştir. Bu tarihten itibaren uzaktan eğitim yapılmaya başlanmıştır. Pandemi dönemi ile birlikte uygulamaya konulan uzaktan eğitim, bir kriz durumunda yüz yüze eğitimin geçici olarak dijital ortama aktarılmasıdır ve acil uzaktan öğretim veya acil durum uzaktan öğretim olarak adlandırılır (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020). Bu süreçte, ilkokul, ortaokul ve liselere yönelik 3 farklı televizyon kanalı yayına başlamıştır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu teknik olarak desteklenerek, öğretmenlerin canlı sınıflar oluşturup ders yapabilmelerine imkân sağlanmıştır. Canlı sınıflar, eğitimin internet aracılığıyla çevrimiçi olarak gerçekleşmesini sağlar (Kaya, 2002). Mobil uygulamalar geliştirilmiş, öğrenci ve velilerin kullanımına sunulmuştur. Yine hazırlanan içerikler online olarak öğretmen ve öğrencilerin erişimine sunulmuştur. İnternet bağlantısı ile ilgili cep telefonu operatörleri tarafından ücretsiz data hakkı tanımlanırken, Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlardan ihtiyaç sahibi öğrencilere tablet yardımı yapılmıştır. Yine okullarda EBA destek noktaları oluşturularak öğrencilerin okulun maddi imkanlarını kullanmalarının önü açılmıştır. Pandemi süreci ile başlayan uzaktan eğitim ile birlikte geleneksel eğitim anlayışı büyük bir değişikliğe uğrayarak yerini yeni nesil öğretmen, öğrenci, dokümanlara bırakmıştır (Harasim, 2000).

Eğitimin kesintiye uğramaması için tüm dünyada uzaktan eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu durumun başarılı olup olmadığını tespit etmek henüz mümkün görülmemektedir. Ancak şu bir gerçektir ki; farklı maddi imkanlara sahip öğrenciler arasında eğitsel farklar gün geçtikçe artmaktadır. Bu da pandemi sonrası öğrencilerin eşit eğitim alabilme hususunda büyük zorluklara sebep olabilecektir (Giannini ve Lewis, 2020). Çünkü pandemi süreci ile birlikte eğitime katılım ve devamların zayıf olduğu bölgelerdeki öğrenciler ile maddi imkandan yoksun öğrencilerin eğitim ile bağlantısı kopmuştur.

Uzaktan eğitimin bir anda bu denli yaygın ve temel yöntem olarak, anaokulundan üniversiteye kadar uygulanması ile öğretmen, öğrenci ve veliler, alışık olmadıkları bir sistemle karşı karşıya kalmışlardır. Bu süreç ile birlikte öğretmenlere çok daha fazla iş düşmüştür. Bir yandan kendi bilgi ve birikimini uzaktan eğitime evirirken bir yandan da öğrenci ve velilere rehberlik ederek oryantasyon faaliyetleri yapmışlardır. Ancak sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak, dijital dünya fazla yabancı olunan bir alan olmadığından uyum problemleri çok kısa sürede atlatılmıştır.

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin verimli olabilmesi için, uzaktan eğitim ile ilgili algılar önemli bir etmendir (Başar ve diğerleri, 2019). Olumlu yargılara sahip bireylerin, sistemin başarısının artmasında büyük öneme

sahiptir. Literatür taraması yapıldığı zaman öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları inceleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ak ve diğerleri (2021), Başar ve diğerleri (2019), Durdu ve Albayrak (2020), Gök ve Kılıç Çakmak(2020), Gökbulut (2021), Kocayığit ve Uşun (2020), Kurnaz ve diğerleri (2020) Moçoşoğlu ve Kaya(2020), Özdoğan ve Berkant(2020) ve Türküresin (2020) bu çalışmalara en güncel örneklerdendir.

Bu çalışma ile öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları belirlenmeye çalışarak bu algıların çeşitli değişkenlere göre incelemesi yapılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yarar algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitimin yararına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğrenim durumu ile uzaktan eğitimin yararına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin görev yaptığınız okul türü ile uzaktan eğitimin yararına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin kıdem yılı ile uzaktan eğitimin yararına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Pandemi süreci ile uzaktan eğitimin yeni norm haline gelmesi ve bu sürecin en önemli yürütücüsü olan öğretmenlerin yarar algılarının belirlenmesi sürecin verimliliği ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte alan yazına katkı sağlaması açısından bu araştırma önemli görülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırma probleminin çözümünde kullanılacak yöntem; araştırmanın amacına ve araştırma probleminin doğasına göre belirlenmelidir (Creswell, 2014). Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algılarını belirlenmeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli ile yapılmış kesitsel bir araştırmadır. Geçmişte olmuş ya da halen devam eden bir durum, birey ya da nesneyi var olduğu şekliyle kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tespit etmek için tarama modeli kullanılır (Karasar, 1995). Tarama araştırmasıyla çalışma grubunun amaçlanan özelliklerini tespit edebilmek amacıyla veri toplanması gerçekleştirilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde ana olgu hakkında bilgi edinmek için katılımcıları ve araştırma mekânları amaca uygun bir şekilde seçilir (Creswell, 2017). Araştırma çalışma grubunun belli şartları sağlaması dikkate alınarak belirlenip seçilmiştir (Patton, 2014). Bu çalışmada katılımcıların gönüllü ve uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmeleri şartları gözönünde



bulundurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sinop ili Boyabat ilçesinde uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten 240 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1 'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların demografik bilgileri*

|                         | Değişkenler    | Frekans(n) | Yüzde (%) |
|-------------------------|----------------|------------|-----------|
| Cinsiyet                | Kadın          | 139        | 57.4      |
|                         | Erkek          | 103        | 42.6      |
| Öğrenim Durumu          | Lisans         | 228        | 94.2      |
|                         | Yüksek Lisans  | 14         | 5.8       |
|                         | Anaokulu       | 13         | 5.4       |
|                         | İlkokul        | 81         | 33.5      |
| Görev Yapılan Okul Türü | Ortaokul       | 81         | 33.5      |
|                         | Lise           | 67         | 27.6      |
|                         | 0-10 yıl       | 129        | 53.3      |
|                         | 11-20 yıl      | 73         | 30.2      |
| Kıdem Yılı              | 21-30 yıl      | 33         | 13.6      |
|                         | 31 yıl ve üstü | 7          | 2.9       |

Tablo 1'e göre; katılımcıların cinsiyetlerine bakıldığında; 139 kadın (%57.4), 103 erkek (%42.6) şeklinde görülmektedir. Öğrenim durumları incelendiğinde 228 lisans (%94.2) ve 14 yüksek lisans (%5.8) mezunu öğretmen görülmektedir. Görev yapılan okul türüne göre sınıflandığında; 13 anaokulu (%5.4), 81 ilkokul (%33.5), 81 ortaokul (%33.5) ve 67 lise (%27.6) düzeyinde görev yapan katılımcı bulunmaktadır. Kıdem yılı incelendiğinde ise; 129 katılımcının (%53.3) 0-10 yıl, 73 katılımcının (%30.2) 11-20 yıl, 33 katılımcının (%13.6) ve 7 katılımcının (%2.9) 31 yıl ve üstü görev süreleri bulunmaktadır. Bunlara göre kadın, lisans mezunu, ortaokul veya ilkokulda görev yapan, 0-10 yıl arası hizmet süresi bulunan katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Amaca yönelik gerçekleştirilen literatür taraması ile problem durumuna yönelik yapılan çalışmalar toplanmıştır. Bu tarama neticesinde iki bölümden oluşan ölçme aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri yer alırken, ikinci bölümde Yıldız (2015) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği bulunmaktadır. Birinci kısımda katılımcılardan demografik bilgi olarak; cinsiyet, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü ve kıdem yılı istenmiştir. İkinci kısımda yer alan uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği 16 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,9. ve 10.maddeler öğrenme ürünlerinin etkililiğini, 11., 12., ve 13. maddeler öğrenme yaşantılarının zenginliğini, 8., 14., 15. ve 16. maddeler de sistemin ekonomikliği faktörlerini içermektedir (Yıldız,2015). Anket değerlendirilmesi beşli dereceleme ölçeği ile yapılmıştır. Katılımcılar, ankette yer alan sorulara "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden birini

tercih ederek değerlendirme yapmışlardır. Veri toplama Coronavirüs (Covid-19) pandemisinin şartları göz önünde bulundurularak, çevrim içi ortamda Google Forms aracılığıyla gönüllülük ilkesi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin normallik testi yapılmış ve yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeğinin normal dağılım sonuçları*

| Yarar Algısı | Kolmogorov-Smirnov |     |      |
|--------------|--------------------|-----|------|
|              | İstatistik         | df  | Sig. |
|              | .048               | 242 | .200 |

Tablo 2’ de görülen; Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre;  $D(242) = 0.048$  ve  $p = 0.200 > 0.05$  olarak hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeğinin güvenilirliği için yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenilirlik Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .946 çıkmıştır. Bu sonuç .80’den büyük olduğu için testin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Tavşancıl,2006).

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın kaynağı olan öğretmenlerden toplanan veriler, SPSS 24 programına aktarılarak analiz edilmiştir. Verilerin normallik varsayımları Kolmogorov-Smirnov testi ile, güvenilirliği Cronbach’s Alpha ile test edilmiştir. Veriler, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t testi ve Anova testleri uygulanarak analiz edilmiş ve yorumlama yapılmıştır.

## **BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen verilerin analizleri yapılarak ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları ölçeğine verdikleri yanıtlar Tablo 3’de aktarılmıştır.

**Tablo 3.**

Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları ölçeği soru maddelerine ait tanımlayıcı istatistikler

| Bana göre uzaktan eğitim;                            | Kesinlikle Katılmıyorum |      | Katılmıyorum |      | Kararsızım |      | Katılıyorum |      | Kesinlikle Katılıyorum |     | Ortalama | Standart Sapma |
|--|-------------------------|------|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|-----|----------|----------------|
|  | n                       | %    | n            | %    | n          | %    | n           | %    | n                      | %   |          |                |
| Etkili öğrenmeler sağlar.                            | 41                      | 16.9 | 95           | 39.3 | 37         | 15.3 | 65          | 26.9 | 4                      | 1.7 | 2.57     | 1.11           |
| Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir.            | 39                      | 16.1 | 63           | 26   | 42         | 17.4 | 85          | 35.1 | 13                     | 5.4 | 2.88     | 1.21           |
| Çok yönlü öğrenme olanakları sunar.                  | 39                      | 16.1 | 77           | 31.8 | 39         | 16.1 | 76          | 31.4 | 11                     | 4.5 | 2.76     | 1.19           |
| Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.           | 39                      | 16.1 | 90           | 37.2 | 64         | 26.4 | 43          | 17.8 | 6                      | 2.5 | 2.53     | 1.04           |
| Öğrenmeye motive eder.                               | 45                      | 18.6 | 104          | 43   | 50         | 20.7 | 37          | 15.3 | 6                      | 2.5 | 2.40     | 1.03           |
| Katılımı artırır.                                    | 73                      | 30.2 | 113          | 46.7 | 31         | 12.8 | 19          | 7.9  | 6                      | 2.5 | 2.06     | 0.98           |
| Yeni ürünler ortaya koyma becerilerini geliştirir.   | 46                      | 19   | 102          | 42.1 | 49         | 20.2 | 40          | 16.5 | 5                      | 2.1 | 2.40     | 1.04           |
| Zamandan tasarruf sağlar.                            | 45                      | 18.6 | 62           | 25.6 | 28         | 11.6 | 75          | 31   | 32                     | 13  | 2.95     | 1.36           |
| Tartışmaları zenginleştirir.                         | 50                      | 20.7 | 98           | 40.5 | 50         | 20.7 | 37          | 15.3 | 7                      | 2.9 | 2.39     | 1.07           |
| Daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.                  | 96                      | 39.7 | 99           | 40.9 | 24         | 9.9  | 15          | 6.2  | 8                      | 3.3 | 1.93     | 1.02           |
| Bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırır.  | 69                      | 28.5 | 98           | 40.5 | 42         | 17.4 | 24          | 9.9  | 9                      | 3.7 | 2.20     | 1.07           |
| Daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlar.      | 57                      | 23.6 | 80           | 33.1 | 41         | 16.9 | 45          | 18.6 | 19                     | 7.9 | 2.54     | 1.25           |
| Değerlendirme için veri kaynaklarını zenginleştirir. | 56                      | 23.1 | 87           | 36   | 35         | 14.5 | 50          | 20.7 | 14                     | 5.8 | 2.50     | 1.22           |
| Öğreticiye zaman kazandırır.                         | 53                      | 21.9 | 72           | 29.8 | 35         | 14.5 | 61          | 25.2 | 21                     | 8.7 | 2.69     | 1.30           |
| Mekan esnekliği sağlar.                              | 34                      | 14   | 40           | 16.5 | 28         | 11.6 | 89          | 36.8 | 51                     | 21  | 3.34     | 1.35           |
| Sınıf yönetimini kolaylaştırır.                      | 64                      | 26.4 | 75           | 31   | 39         | 16.1 | 38          | 15.7 | 26                     | 11  | 2.53     | 1.32           |

Tablo 3'e göre; öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları ile ilgili ölçeğin analiz sonuçları incelendiğinde; cevaplar ortalama aralığı, 1(Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değerlendirilmiş olup ortalama değer 3'tür. Parametrik testin ortalaması ise 2.54'dür. Sorulara verilen

cevapların ortalamalarına bakıldığı zaman; “Mekan esnekliği sağlar.” maddesi ( $x=3.34$ ) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu maddeyi “Zamandan tasarruf sağlar.” maddesi ( $x=2.95$ ) ve “Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir.” maddesi ( $x=2.88$ ) takip etmektedir. “Daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.” maddesinin ise ( $x=1.93$ ) ortalama ile en küçük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu maddeyi “Katılımı artırır.” maddesi ( $x=2.06$ ) ve “Bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırır.” maddesi ( $x=2.20$ ) takip etmektedir. “Mekan esnekliği sağlar.”, “Zamandan tasarruf sağlar.” ve “Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir.” maddelerinde “Katılıyorum” cevabı ağırlıklı iken, kalan 13 maddenin tamamında “Katılmıyorum” cevabı en çok tercih edilen seçenek olmuştur.

Anket maddelerin içerdikleri faktörlere göre incelendiğinde ise; öğrenme ürünlerinin etkililiğini faktörünü içeren maddeler ( 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,9., 10. maddeler) arasında “Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir.” maddesi ( $x=2.88$ ) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahipken, “Daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.” ( $x=1.93$ ) ortalama ile en küçük ortalamaya sahiptir. Öğrenme yaşantılarının zenginliğini faktörünü içeren maddeler ( 11.,12. ve 13. maddeler) arasında “Daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlar.” maddesi ( $x=2.54$ ) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, “Bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırır.” ( $x=2.20$ ) maddesi ise ortalamanın en küçük olduğu madde olarak görülmektedir. Sistemin ekonomikliği faktörünü içeren maddeler ( 8., 14., 15. ve 16.. maddeler) arasında “Mekan esnekliği sağlar.” maddesi ( $x=3.34$ ) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, “Sınıf yönetimini kolaylaştırır.” ( $x=2.53$ ) maddesi ise ortalamanın en küçük olduğu madde olarak görülmektedir.

Anket maddelerin içerdikleri faktörlere göre ortalamalarına bakıldığı zaman; sistemin ekonomikliği faktörünü içeren maddelerin ( 8., 14., 15. ve 16.. maddeler)  $X= 2.88$ , öğrenme ürünlerinin etkililiğini faktörünü içeren maddelerin ( 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,9., 10. maddeler)  $X= 2.44$ , öğrenme yaşantılarının zenginliğini faktörünü içeren maddelerin ( 11.,12. ve 13. maddeler)  $X=2.41$  olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları ölçeğine verdikleri yanıtların faktör ortalamaları sonuçları Tablo 4’de aktarılmıştır.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları ölçeği faktör analizi sonuçları*

| Faktörler                           | X    | SS   |
|-------------------------------------|------|------|
| Öğrenme Ürünlerinin Etkililiğini    | 2.44 | 0.87 |
| Öğrenme Yaşantılarının Zenginliğini | 2.41 | 1.03 |
| Sistemin Ekonomikliği               | 2.88 | 1.08 |
| Toplam                              | 2.54 | 0.87 |

Tablo 4’e göre; anket maddelerin içerdikleri faktörlere göre ortalamalarına bakıldığı zaman; sistemin ekonomikliği faktörünü içeren maddelerin ( 8., 14., 15. ve 16.. maddeler)  $X= 2.88$ , öğrenme ürünlerinin etkililiğini faktörünü içeren maddelerin ( 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,9., 10. maddeler) $X= 2.44$  öğrenme yaşantılarının zenginliğini faktörünü içeren maddelerin ( 11.,12. ve 13. maddeler)  $X=2.41$  olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim yarar algılarının cinsiyet faktörü bağlamında incelenmesine ait veriler Tablo 5' de gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algılarının cinsiyet faktörü bağlamında incelenmesi*

| Cinsiyet | N   | X    | SS     | Sd  | t     | p    | Anlamlılık Düzeyi |
|----------|-----|------|--------|-----|-------|------|-------------------|
| Kadın    | 139 | 2.65 | .84566 | 240 | 2.312 | .428 | p>0.05            |
| Erkek    | 103 | 2.39 | .88032 |     |       |      |                   |

Tablo 5'e göre; kadın öğretmenlerin yarar algı ortalaması, erkek öğretmenlerin ortalamasından yüksektir (2.65>2.39). Öğretmenlerin cinsiyeti ile uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları arasında (t=2.312, p= 0.428 >.05) anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim yarar algılarının öğrenim durumu faktörü bağlamında incelenmesine ait veriler Tablo 6' da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algılarının öğrenim durumu faktörü bağlamında incelenmesi*

| Öğrenim Durumu | N   | X    | SS     | Sd  | t     | p    | Anlamlılık Düzeyi |
|----------------|-----|------|--------|-----|-------|------|-------------------|
| Lisans         | 228 | 2.53 | .87515 | 240 | -.445 | .702 | p>0.05            |
| Yüksek Lisans  | 14  | 2.64 | .76877 |     |       |      |                   |

Tablo 6'ya göre; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yarar algı ortalaması, lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından yüksektir (2.64>2.53). Öğretmenlerin öğrenim durumu ile uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları arasında (t=-.445, p=.702 >.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim yarar algılarının görev yaptıkları okul türü faktörü bağlamında incelenmesine ait veriler Tablo 7' de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algılarının görev yapılan okul türü faktörü bağlamında incelenmesi*

| Boyut                   | Okul Türü | N   | X    | SS      | F     | p    |
|-------------------------|-----------|-----|------|---------|-------|------|
| Görev Yapılan Okul Türü | Anaokulu  | 13  | 3.49 | 1.18626 | 6.766 | .000 |
|                         | İlkokul   | 81  | 2.37 | .74346  |       |      |
|                         | Ortaokul  | 81  | 2.51 | .82520  |       |      |
|                         | Lise      | 67  | 2.59 | .88618  |       |      |
|                         | Toplam    | 242 | 3.49 | .86828  |       |      |

Tablo 7'ye göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları arasındaki ilişkiler ait ortalamalara bakıldığında; en yüksek ortalamaya (X=3.49) anaokulunda görev

yapan öğretmenler sahiptir. Bunu lisede ( $X=2.59$ ) ve ortaokulda ( $X=2.37$ ) görev yapan öğretmenler takip etmektedir. En az ortalamaya ise 2.37 ile ilkokulda görev yapan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testi sonucuna göre ( $p=.000 < .05$ ) öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü faktörüne göre uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmıştır. Bu farklılığın yönünü bulmak için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre anaokulunda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları diğer kademelerde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim yarar algılarının kıdem yılı faktörü bağlamında incelenmesine ait veriler Tablo 8' de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algılarının kıdem yılı faktörü bağlamında incelenmesi*

| Boyut      | Kıdem Yılı     | N   | X    | SS     | F     | p    |
|------------|----------------|-----|------|--------|-------|------|
| Kıdem Yılı | 0-10 yıl       | 129 | 2.55 | .87446 | 1.199 | .331 |
|            | 11-20 yıl      | 73  | 2.55 | .87554 |       |      |
|            | 21-30 yıl      | 33  | 2.60 | .83412 |       |      |
|            | 31 yıl ve üstü | 7   | 1.93 | .77979 |       |      |
|            | Toplam         | 242 | 2.54 | .86828 |       |      |

Tablo 8'e göre; öğretmenlerin kıdem yılları ile uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları arasındaki ilişkiler ait ortalamalara bakıldığında; en yüksek ortalamaya ( $X=2.60$ ) 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler sahiptir. Bunu 0-10 yıl ( $X=2.55$ ) ve 11-20 yıl ( $X=2.55$ ) kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. En az ortalama ise 1.93 ile 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algılarının kıdem yıllarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testi sonucuna göre ( $p= 0.331 > 0.05$ ) kıdem yılı faktörüne göre uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yarar algılarını ve bu algılarının çeşitli faktörlere göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Uzaktan eğitimin yarar algıları anket sonuçlarının parametrik ortalaması 2.54'dür. Bu da öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararları ile algılarının kararsıza yakın olduğunu göstermektedir. Ülkü (2018) ve Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) araştırmaları da bu sonucu desteklemektedir. Uzaktan eğitimin mekan esnekliği sağlaması, zamandan tasarruf sağlaması, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmesi, çok yönlü öğrenme olanakları sunması, öğreticiye zaman kazandırması ve etkili öğrenmeler

sağlaması konularında öğretmenler olumlu düşünceye sahip oldukları ve uzaktan eğitimin bu yönlerinin faydalı olduğuna katıldıkları görülmektedir. Fidan(2020)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitimin akademik olarak olumlu görüş sahibi olduklarını belirtmiştir. Russel (1999) yaptığı çalışma eğitim teknolojileriyle uzaktan eğitimin iyi yapılandırılmasıyla yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim arasında bir farkın olmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Eğitsel etkileşim kaliteli ve yüksek düzeyde sağlandığı zaman anlamlı öğrenmeler gerçekleşir (Anderson, 2003). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlaması konusunda kararsız kalmışlardır. Başaran ve arkadaşlarının (2020) yaptıkları çalışmada zengin öğrenme materyallerinin hazırlanması ve ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi ile uzaktan eğitimin öğrencinin bireysel öğrenmesine imkan vereceğini belirtmişlerdir. Materyallerin zenginleştirilmesi bireysel farklılıkları ortadan kaldırılır (Kettanurak, Ramamurth ve Haseman, 2001). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin; sınıf yönetimini kolaylaştırdığına dair olumsuz algılarını, Fidan (2020)'ın yaptığı araştırma sonucu da desteklemektedir. Bu çalışmada da öğretmenler sınıf yönetimi bağlamında olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, değerlendirme için veri kaynaklarını zenginleştirdiği, yeni ürünler ortaya koyma becerilerini geliştirdiği, tartışmaları zenginleştirdiği, bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırdığı, katılımı artırdığı ve daha çok öğrenciye ulaşmayı sağladığı, maddelerinin yararına karşı olumsuz algıya sahip oldukları ve bu yararlarına katılmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Arık (2020)'ın çalışma sonucuna göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan tüm çalışmalara rağmen, hem imkan hem şartlardan dolayı uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin olabileceğini belirtmiştir. Karadağ ve Yücel (2020) araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin %23'ünün uzaktan eğitimlerini devam ettiremediklerini söylediklerini belirtmişlerdir. Fidan(2020)'ın araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin uzaktan eğitimde erişim sıkıntısını en olumsuz yön olarak belirtmişlerdir. Baek ve diğerleri (2018) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Yine, öğretmenler uzaktan eğitimin öğrenmeye motive ettiğine karşı olumsuz algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bir çalışmada çevrimiçi eğitimin en önemli belirleyicilerinden birinin içsel motivasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır(Fırat, Kılınc ve Yüzer, 2018). Ancak araştırma sonucuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenmeye motive etmesi konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Anket maddelerinin içerdiği faktörlere göre değerlendirildiğinde ise; öğretmenler uzaktan eğitimi ekonomik olduğunu katılırken, öğrenme ürünlerinin etkililiğini ve öğrenme yaşantılarının zenginliğini artırdığına katılmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu bir algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen birçok çalışma literatürde mevcuttur. Bayram ve diğerleri (2019), Kocayiğit ve Uşun (2020), Kurnaz ve diğerleri(2021), Moçoşoğlu ve Kaya (2020), yaptıkları çalışmalar bunlardan bazılarıdır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğrenim durumu faktörüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği fakat yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha olumlu bir algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kocayiğit ve Uşun (2020), Moçoşoğlu ve Kaya (2020) araştırma

bulguları ile bu sonucu desteklemektedir. Ancak Ülkü'nün (2018) çalışma sonuçlarına göre önlisans mezunlarına göre yüksek lisans mezunları lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, anaokulunda görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha olumlu bir algılarının olduğu ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Moçoşoğlu ve Kaya (2020) ve Kurnaz ve diğerleri (2021) araştırmaları ile bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının kıdem yılı faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kocayığit ve Uşun (2020), Kurnaz ve diğerleri(2021) ve Ülkü (2018) araştırma bulguları ile bu sonucu desteklemektedir. Ancak 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha olumlu bir algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise literatürdeki bazı çalışmalar ile çelişmektedir. Ağır (2007), Okçu ve Ağır (2006 ve Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) araştırmalarında kıdem yılı düşük öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuçlar ışığında sistemin daha verimli hale gelmesi için öğretmenlerin yarar algılarının yüksek düzeyde olması gerekir. Bunun için bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile tekrarlanarak öğretmenlerin uzaktan eğitimin yarar algılarının düşük olmasının sebepleri araştırılabilir. Elde edilecek verilere göre uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili düzenlemeler yapılabilir. Bununla birlikte öğretmenlere uzaktan eğitimde sınıf yönetimi başta olmak üzere pedagojik alanda hizmetçi eğitimler verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 24-44.
- Akkoyunlu, B. ve Bardakçı S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. *Yüksek Öğretim Kalite Kurulu*. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim>
- Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisi. Ankara :Anı Yayıncılık.
- Arık, B. M. (2020). Türkiye'de koronavirüsün eğitime etkileri-I. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i>
- Baek, J. H., Jones, E., Bulger, S. ve Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology-related learning experiences: *A qualitative investigation. Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175-185.



- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M . (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı . *Journal of Multidisciplinary Studies in Education* , 3 (2) , 14-22 .
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2) , 368-397.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, çev). Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Durdu, E. ve Albayrak, M. (2020). Öğrencilerin uzaktan öğrenmeye ilişkin algı ve tutumlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6 (2), 252-268. <https://doi.org/10.24289/ijsser.728184>
- Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 24-43.
- Fırat, M., Kılınç, H. ve Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34 (1), 63-70.
- Giannini, S. ve Lewis, S. G. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures>
- Gök, B. ve Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (5), 1915-1931 . <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3914>
- Gökbulut, B . (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11 (1) , 160-177. <https://doi.org/10.17943/etku.797164>
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet And Higher Education*, 3(1-2), 41-61.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.

- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A. Yayıncılık.
- Kettanurak, V. N., Ramamurthy, K. ve Haseman, W. D. (2001). User attitude as a mediator of learning performance improvement in an interactive multimedia environment: An empirical investigation of the degree of interactivity and learning styles. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54(4), 541-583.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kocayiğit, A. ve Salih, U. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Okçu, A. ve Ağır, F. (2006). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarının belirlenmesi. *7. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*, 288, 7-9.
- Özdoğan, A. ve Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). Türkiye günlük koronavirüs tablosu. <https://Covid19.saglik.gov.tr/web>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan eğitim tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Yıldız, M. (2015). Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yıldız, M. ve Erdem, M. (2018). An investigation on instructors' knowledge, belief and practices towards distance education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 1-20.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction.

Implementation of educational activities by interacting with technological opportunities regardless of time and space is defined as distance education. Distance education has become the most important method of formal and non-formal education with the coronavirus (Covid-19) epidemic. This method, which was used to remove the difficulty of educating people who were previously in remote places, became a method used by countries to increase their education level after World War II. However, as obstacles arise in front of going to school, it has become necessary to use distance education methods. Face-to-face education was suspended in our country on March 16, 2020. Distance education has started as of this date. Various studies have been carried out to make distance education efficient. For this purpose, 3 TV channels started broadcasting. The Education Information Network (EBA) platform was technically supported, allowing teachers to create live classrooms and conduct lessons. Mobile applications were made available to students and parents. Again, the prepared content was made available to teachers and students online. Free data rights were defined by mobile phone operators regarding internet connection. Tablet aid was provided to students in need from various institutions and organizations, especially the Ministry of National Education. Again, EBA Support Points were created in schools, enabling students to use the facilities of the school. The effectiveness and achievement of all these activities depend on people's perceptions of distance education. Individuals with positive judgments are of great importance in increasing the success of the system. With this study, it was tried to determine the benefit perception levels of teachers regarding distance education activities and these perception levels were examined in terms of various variables. With this work; Teachers' perceptions of the benefit of distance education and the relationship between this perception and gender, educational status, school type and years of seniority were tried to be explained.

### Method.

This study, which aims to determine the benefit perceptions of teachers regarding distance education activities, is a cross-sectional study conducted with the scanning model, which is a quantitative research method. The purposeful sampling method was used while determining the study group of the research. Study data were collected with a measuring tool consisting of two parts. Participants' demographic information (gender, educational status, type of school, seniority year) is included in the first part, while the second part includes the benefit perception scale for distance education developed by Yıldız (2015). This scale; It includes

the effectiveness of learning products, richness of learning experiences, economy of the system. Data obtained online with the principle of volunteering; It was analyzed and interpreted by applying frequency, percentage, mean, standard deviation, t test and Anova tests.

### **Results.**

When looking at the averages of responses to scale items, the article "space provides flexibility" has the highest average. The smallest average item appears to be "allowing for a greater number of students". When looking at the averages of the scale items according to the factors they contain; It is seen that the items containing the economics factor of the system have the highest average, while the items containing the richness of learning experiences factor have the lowest average. It was concluded that teachers' perceptions of distance education did not differ significantly according to gender factor, but female teachers had a more positive perception than male teachers. It was concluded that teachers' perceptions of Distance Education did not differ significantly depending on the educational status factor, but that graduate teachers had a more positive perception than undergraduate teachers. It has been observed that the distance education perceptions of teachers differ according to the type of school they work in, teachers working in kindergarten have a more positive perception than teachers working in other school types and differ significantly. It was concluded that teachers' perceptions of distance education did not differ significantly according to the year of seniority factor, but teachers with a seniority of 21-30 years had a more positive perception.

### **Discussion & Conclusion.**

According to the research results; It is seen that teachers' perceptions and benefits of distance education are almost ambivalent. There are studies in the literature that support this result. It can be said that the unexpected and rapid transition to distance education with the pandemic process has an effect on this result. However, teachers have a positive opinion on the economics of distance education. Distance education benefit perceptions of teachers; it does not differ significantly in terms of gender, educational status, and seniority factors. However, it differs significantly in the pre-school level according to the school level served. These results agree with the literature. In the light of these results, teachers' perceptions of benefit should be high in order for the system to become more efficient. For this, this research should be repeated with a qualitative research method and the reasons for teachers' low perception of the benefits of distance education can be investigated. Arrangements can be made according to the data to be obtained.

# Küreselleşme, Göç ve Kadın Sağlığı

## Globalization, Migration and Woman's Health

Berna ÇAKIR<sup>[1]</sup> Celalettin ÇEVİK<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi:7 Ocak 2021

ÖZET

Kabul Tarihi:20 Şubat 2021

Küreselleşme, ürünlerin, düşüncelerin, kültürlerin ve dünya görüşlerinin paylaşımıyla ortaya çıkan uluslararası bir bütünleşme sürecidir. Göçü tetikleyen küreselleşme bireyleri yeni dünyalarla tanıştırmış ve dünya üzerinde hareketliliğe neden olmuştur. Bu hareketlilik sağlık sorunlarını ve sosyal sorunları da beraberinde getirmiştir. Göçe katılanların yaklaşık yarısını kadınlar oluşturmakta olup kadınlar göç sürecinden en çok etkilenen riskli gruplar arasında yer almaktadır. Kadınların göç etme nedenleri arasında can ve mal güvenliği, evlenme, çalışma, eğitim ve ailesel nedenler yer almaktadır. İsteğe bağlı ya da zorunlu olarak meydana gelen göçler kadın sağlığını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Kadınlar göç ettikleri yerde farklı kültüre uyum sağlamada, sağlık hizmetlerinden yararlanmada, dil engelinden dolayı iletişimde ve çalışma hayatında zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Kadınlar hem göçmen hem de kadın olarak ayrımcılığa maruz kaldıkları için daha dezavantajlı durumdadırlar. Kadın göçmenler ayrıca cinsel taciz, tecavüz ve şiddet eylemlerine karşı oldukça savunmasızdır. Bu derlemede halk sağlığı bakış açısıyla göç ve küreselleşmenin kadın sağlığına olan etkileri ele alınarak çözüm yolları tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** göç, kadın, kadın sağlığı, küreselleşme, sağlık, toplumsal cinsiyet

Received Date:7 January 2021

ABSTRACT

Accepted Date:20 February 2021

Globalization is an international process of integration that arising from the sharing of products, ideas, cultures and world views. Globalization that triggered migration has exposed inequalities, introduced individuals to new worlds and caused mobility around the world. This mobility has also brought about the health and social problem. Almost half of migrants are women and women are among the risk groups that are affected by the process of migration at most. Among the reasons for migration of women are the safety of life and property, marriage, work, education and family reasons. Voluntary or compulsory migrations affect women's health positively or negatively. Women face challenges in adapting to different culture where they emigrate, taking advantage of healthcare, communicating and working life due to the language barrier. Women are disadvantaged because they are discriminated against as women and as migrants. Female migrants are also highly vulnerable to acts of sexual abuse, rape, and violence. In this review, solutions are discussed the effects of migration and globalization on women's health from a public health perspective.

**Keywords:** migration, woman, woman's health, globalization, health, gender

## GİRİŞ

**K**üreselleşme, ürünlerin, düşüncelerin, kültürlerin ve dünya görüşlerinin paylaşımıyla ortaya çıkan uluslararası bir bütünleşme sürecidir. Küreselleşme pek çok alanda etkili olmuş ve göçlerinde artışına neden olmuştur. Geçmişten günümüze göçler çeşitli nedenlerle gerçekleştirilmiş olup, ülkeleri ve toplumları etkilemiştir. Göç hareketine katılanlar arasında kadınlar etkiye en açık gruplar arasında yer almaktadır. Göç, kadınların yaşam koşullarında ve sağlığında çeşitli etkilere neden olmuştur. Bu derlemede halk sağlığı bakış açısıyla göç ve küreselleşmenin kadın sağlığına olan etkileri ele alınarak çözüm yolları tartışılmıştır.

### **Küreselleşme.**

Küreselleşme ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasal entegrasyon yoluyla küresel biçimde birbirine bağlanması ve pazarlarını birleştirme hareketidir (Farooq, Yusop, Chaudhry, ve Iram, 2019). Diğer bir deyişle, hizmetlerin, yatırımların, sermayenin, teknolojinin üretim unsurlarının, bilgi, eğitim-öğretim, demokrasi, politika, hukuk, sağlık ve sosyokültürel faktörlerin devamlı ve hızlı bir şekilde bölgesel veya ulusal sınırların kalkarak uluslararasılaşma sürecidir (Kudubeş, Akdeniz Kudubeş, ve Bektaş, 2017).

### **Küreselleşmenin Nedenleri ve Etkileri.**

Küreselleşmenin temel iki sebebi bulunmaktadır. Küreselleşmenin birinci nedeni 1. ve 2. Dünya Savaşları ve soğuk savaşın sona ermesi ile ortaya çıkan ekonomik krizdir. İkinci neden ise hızla gelişen bilgi ve bilişim ağı teknolojisidir. Yaşanan siyasal, ekonomik, kültürel ve toplumsal gelişmeler küreselleşmenin birleşenlerini oluşturmaktadır. Teknolojinin hızlı gelişimi ve insanların çeşitli nedenlerle ülke dışına çıkmaları, küreselleşmenin en görünür nedenlerindedir. Arka plandaki nedenler ise ülkelerin iktisadi çıkarları, varlıklarını sürdürme, gelişme ve dünyada üstün güç olabilme amacıdır (Çetin, 2015).

Küreselleşmenin etkilerine bakıldığında olumlu ve olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Küreselleşmenin olumlu etkileri öğrenme fırsatlarının artması, uluslararası etkileşimler ve basın yayın ve bilgilendirme gücünün artması ile iktidarların halklarına karşı sorumluluk dışı tutumda bulunamamasıdır. Kültürel değerlerin zayıflaması, duyarlılığın yitilmesi ve sorunlara ilgisiz davranma gibi toplum yapısındaki olumsuz etkileri de olmuştur (Talas ve Kaya, 2014). Yaşam biçimi, eğlence, kültür, tüketim, giyim tarzları ile kentsel yaşam giderek birbirine daha fazla benzemekte, bölgeler arası coğrafi mesafeler ne kadar olursa olsun, benzerlikler artmaktadır. Kültürel dönüşüme neden olan küreselleşme ve yarattığı etkileri yaşamın birçok alanına etki ettiği gibi insanların ruh sağlığına da etki etmekte, kendi kültürleri ve küreselleşmenin dayattığı kültür arasında kalan insanların psikolojik dayanıklılıkları azaltabilmektedir (Ak ve Arıcıoğlu, 2018). Küreselleşmenin gelişen teknoloji ile birlikte sağlık alanında yeni buluşların, tedavilerin, stratejilerin ve sağlık sistemlerinin üzerinde de etkisi olmuştur. Sağlık sorunları, yaşam süreleri, çeşitli sağlık düzeyi göstergeleri geçmişten günümüze küresel özellikler taşımaktadır ve küresel sağlık olgusunu ön plana çıkarmaktadır (Hayran, 2020; Özmen, 2015). Küreselleşme göç hareketini de etkilemiş ulaşım ve iletişimin gelişimi ile

göçlerin yönünde, hızında değişiklikler meydana getirmiştir. Göç hareketinin yoksulluğu da arttırması nedeniyle kadınlar ve çocuklar yaşanan sürecin etkiye en açık grubu olmuştur. Bu grubun dünyada mülkiyeti ve toprağı olmayan, alt sosyal sınıfta yer alan insanların büyük bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği başta olmak üzere kadının düşük ücretli işlerde istihdam edilmesi, eğitimden yoksun kalması, mülkiyet sahibi olamaması, toplumsal çevrede ve yaşadığı evde dezavantajlı konumda olmasına küreselleşme etki etmiştir. Küreselleşme kadın ve erkeği her alanda farklı düzeyde etkileyerek yoksulluğu daha fazla kadınsallaştırmıştır (Gerşil, 2015; Şener ve Başer, 2019).

### **Küreselleşme ve Göç.**

Evensel bir kavram olan göç, insanların yaşadıkları yerden ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel faktörlerden dolayı farklı bir yere hareket etmesidir (Oral ve Çetinkaya, 2017). Göç olgusu yalnızca göç alan ülkeleri değil, küreselleşmenin hissedildiği bütün coğrafyaları ve toplumları ilgilendirmektedir. Küreselleşme sürecinde bütün sebepler dinamik bir yapıda olduğundan, küreselleşme ve göç hareketi birbiriyle iç içe kavramlar haline gelmiştir. Geçmişten günümüze insanlar çeşitli nedenlerle ülke içi veya ülke dışı, daha iyi olanaklar için yaşam alanlarından ayrılmışlardır. Ekonomik küreselleşme, ülkeler arasındaki eşitsizlikleri ön plana çıkardığı için göç, pek çok insan için ekonomik anlamda zorunluluk haline gelmiştir (Balan ve Radu, 2019). Küreselleşme, özellikle 20. yüzyılın yarısından itibaren göçlerde belirgin bir artış meydana getirmiş, ülkeler arası, bölgeler arası eşitsizlikler, siyasal, ekonomik, demografik olumsuzluklar, artan politik ve etnik çatışmaların kitle göçlerinin oluşmasında etkili olduğu görülmektedir (Erat, 2017). Bu nedenle başlıca Alma Ata bildirgesinde, Bin yıl hedeflerinde eşitsizlikleri azaltmak için küresel düzeyde adımlar atılmıştır.

Göçmenliği birçok ülke Birleşmiş Milletlerin yapmış olduğu tanım ile açıklamaktadır. Bu tanımlamaya göre göçmen, rutin hayatını devam ettirdiği ülke dışında en az bir yıl boyunca yaşamış kişidir. Göçmen kavramının çok farklı durum ve çeşitlilikteki kişileri kapsıyor olması bu kavramı karmaşık hale getirmektedir. Göçmenlik; işçiler, öğrenciler, mülteciler ve sığınmacılar olmak üzere birçok alt grubu barındırmaktadır (Genç, 2016). Küreselleşme, göç eden bireyin kim olduğu, göç sebebi, nasıl ve hangi ülkeye göç edeceği gibi bütün göç oluşumunu etkiler. Göç hareketine katılan gönüllü göçmenler başka bir ülkede imkanlarının artacağına inanmaktadır. Gönüllü göçmenler gidecekleri ülkeler hakkında bilgi sahibi olup, planlarını yaparak ülkelerinden ayrılırken, mülteciler ise tehlikeli şartlardan kaçınmak için ülkelerini terk etmek zorunda kalmakta, hızlı ve zorunlu bir şekilde sığınabilecekleri, özette yaşam koşullarının daha iyi olduğu ülkelere göç etmektedir (Segal, 2019).

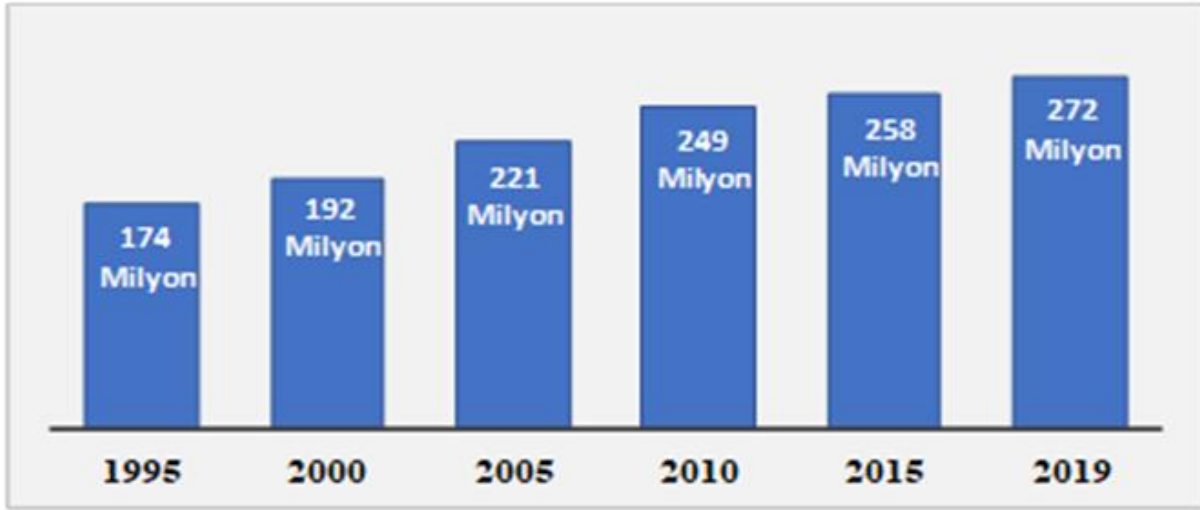
### **Dünyada ve Türkiye’de Göç.**

Göç olgusu, insanlık tarihinin en eski dönemlerinden, günümüze kadar devam eden ve gelecekte de devam edecek olan, dünyanın her noktasında görülebilecek bir durumdur (Oral ve Çetinkaya, 2017). Uluslararası göçün çok yoğun olduğu bazı dönemler vardır. Rönesans, koloncilik, tarım devrimleri, endüstri devrimi, serbest pazarın ortaya çıkması, sağlık alanındaki yenilikler, teknolojik gelişmeler ve eğitimdeki

değişimler uluslararası göçün artmasına neden olan bazı önemli etmenlerdir (Wimalaratana, 2017). Göç için afetler, siyasal ya da dinsel baskılar, terörizm gibi itici unsurların yanında daha iyi eğitim, yiyecek temini, sağlık koşulları, dünyanın pek çok yerinde rahat ortam, refah ve hürriyet gibi unsurlar çekici rol oynamaktadır. Savaşlar ve savaş esnasında meydana gelen şiddet, insan haklarına aykırı zulüm göçün önde gelen nedenlerindedir (Oral ve Çetinkaya, 2017).

Göçmen nüfustaki değişime bakıldığında 1995'te 174 milyon olan uluslararası göçmen nüfusu, 2019 yılında 272 milyona ulaşmıştır (McAuliffe ve Khadria, 2019).

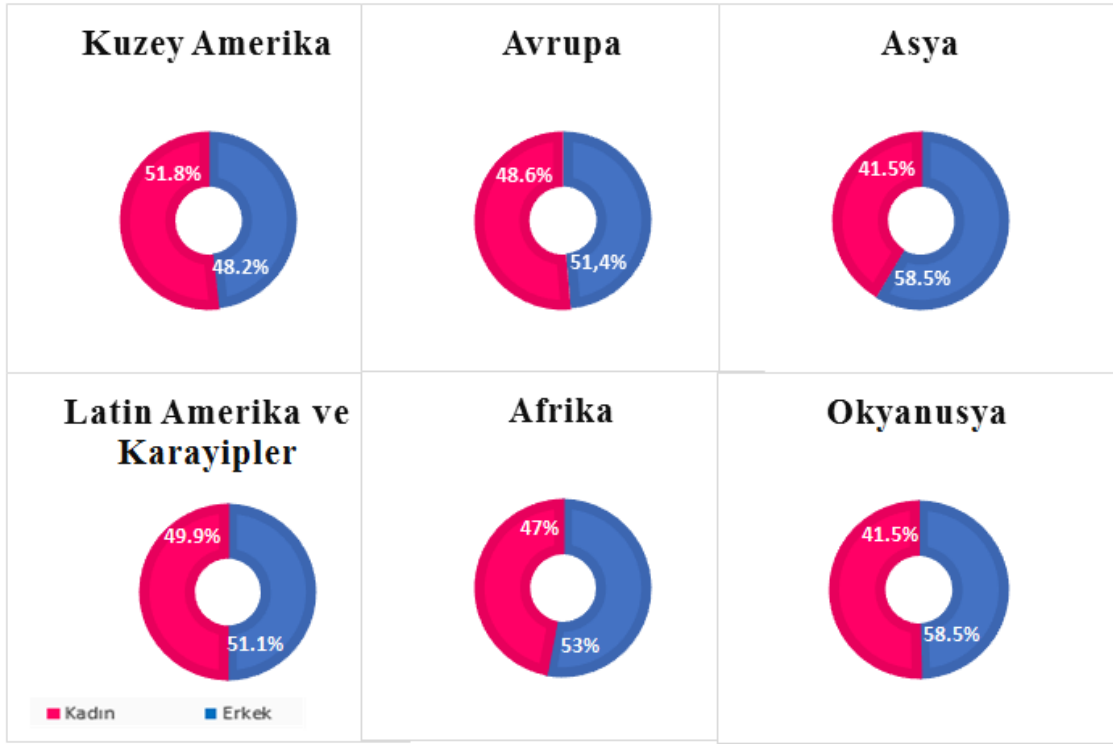
Aşağıdaki şekilde yıllara göre Dünya'daki göçmen nüfusu verilmiştir.



Şekil 1. Yıllara göre Dünya'daki göçmen nüfusu (McAuliffe ve Khadria, 2019)

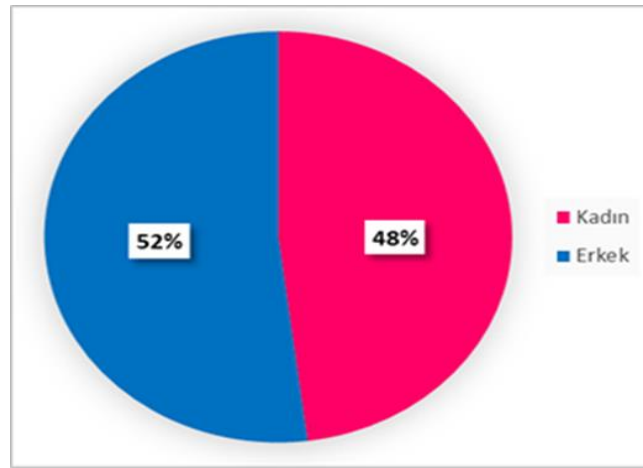
Avrupa 82.3 milyon, Asya 83.6 milyon uluslararası göçmeni ağırlamaktadır ve bu kıtalardaki uluslararası göçmen sayısı dünya üzerindeki uluslararası göçmenlerin %61'ini oluşturmaktadır. Yaklaşık olarak 59 milyon uluslararası göçmenle Kuzey Amerika, %10'unu Afrika (26.5 milyon), %4'ünü Latin Amerika ve Karayipler (11.7 milyon) ve %3'ünü Okyanusya (8.9 milyon) oluşturmakta olup cinsiyete göre bu bölgelerdeki göçmen yüzdeleri şekil 2'de belirtilmiştir (M.D, 2020).





Şekil 2. Bölgelere ve cinsiyete göre Dünya'daki göçmenler (M.D, 2020)

Dünyada 272 milyon göçmenin %52'si erkeklerden, %48'i kadınlardan oluşmaktadır. (McAuliffe ve Khadria, 2019). Şekil 3'te cinsiyete göre göçmenlerin yüzdeleri verilmiştir.



Şekil 3. Cinsiyete göre göçmenler (McAuliffe ve Khadria, 2019)

Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü 2020 verilerine göre dünya genelinde zorla yerinden edilen 79.5 milyon insan bulunmaktadır (UNHCR, 2019a). Ülke içi yerinden edilmiş 45.7 milyon, mülteci olan 26 milyon ve sığınmacı olan 4.2 milyon kişi bulunmaktadır. Bu grubun göç ettiği ülkeler ise çoğunlukla iç savaşın olduğu Suriye (6.7 milyon), Afganistan (2.7 milyon) ve Güney Sudan (2.3 milyon)'dır. Mültecilere ev sahipliği yapan ülkeler ise Almanya (1.1milyon), Sudan (1.1 milyon), Pakistan (1.4 milyon), Uganda (1.2 milyon) ve Türkiye (3.7 milyon)'dir (UNHCR, 2019a). 2020 yılına gelindiğinde Türkiye'de, uluslararası koruma hakkı verilen

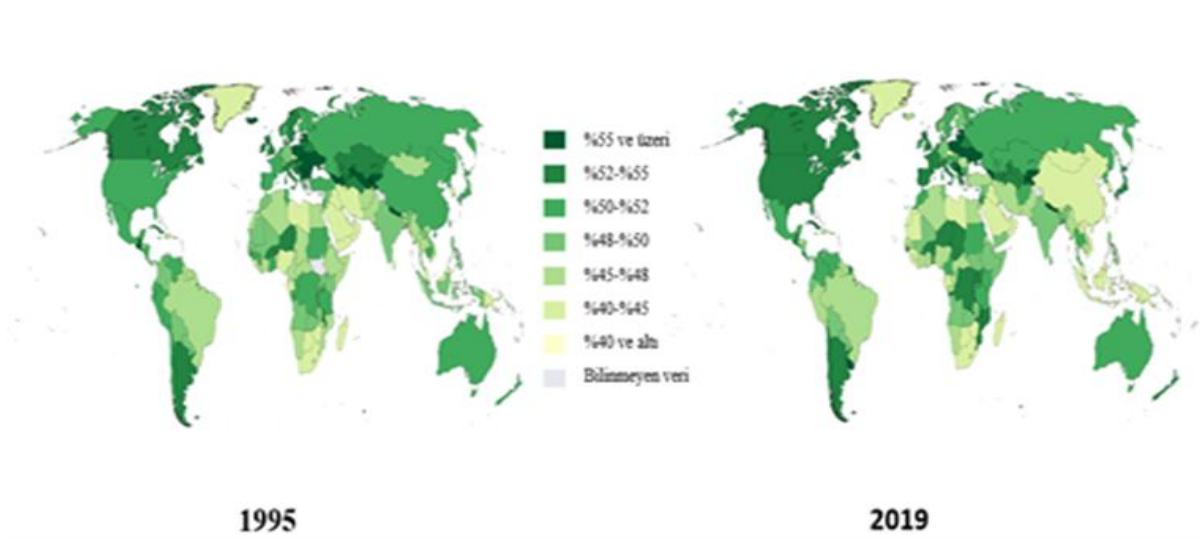
3.793.003 Suriyeli ile Irak, Afganistan, İran ve Somali'nin de aralarında bulunduğu ülkelerden gelen 368,230 sığınmacı ve mülteci bulunmaktadır. Türkiye, 4 milyonun üzerindeki bu sayıyla, küresel çapta en fazla mülteci barındıran ülke konumundadır (IOM, 2019; GİG, 2020; UNHCR, 2019b). 2010 yılında Ortadoğu ülkelerinde başlayan siyasi karışıklıklar ve 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşıyla birlikte Suriye ve Irak'tan, Türkiye'ye yoğun bir göç hareketi başlamıştır (Boyras, 2015). 2012 yılında Türkiye'ye gelen Suriye vatandaşı sayısı 14 bin civarındayken, yıllar içinde bu sayı artış göstererek yaklaşık 4 milyon düzeyine erişmiştir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Çeşitli nedenlerle ülkelerinden ayrılan göçmenler, geçici ya da kalıcı olarak gittikleri ülkelerde çeşitli uyum sorunları, barınma, gıda, sağlık ve eğitim gibi en gerekli insani ihtiyaçlara ulaşmada önemli sıkıntılarla karşılaşmakta ve bunun yanında kamuoyunun yabancılar ile ilgili tutumlarından kaynaklanan pek çok sıkıntıyla yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Perino ve Eve, 2017). Göçmenler, mülteciler ve sığınmacılar yaşadıkları ailevi ayrılıkların yanında şiddet ve farklı nedenlerle bedensel ve ruhsal travmalar yaşamaktadır (George, Thomson, Chaze, ve Guruge, 2015). Sığınmacı ve mülteciler, zorlu yaşam şartları, güvenlik, beslenme ile alakalı sorunlar, sosyal ve sağlık hizmetlerine erişim sorunları gibi birçok sebeple sağlık yönünden en korunmasız gruplar arasında yer almaktadır. Sığınmacı ve mültecilerin yaşadıkları sağlık sorunlarına bakıldığında ise büyüme ve gelişme gerilikleri, enfeksiyon hastalıkları, üreme sağlığı sorunları, bulaşıcı ve kronik hastalıklar, beslenme sorunları, ruhsal bozukluklar ve cinsel istismar görülmektedir (Baş, Molu, Tuna, ve Baş, 2017). Sığınmacılar ülkelerinin imkansızlıkları nedeniyle temel gereksinimlere ulaşamaması ciddi sağlık sorunlarına neden olmakta ve göç ettikleri ülkelere hastalıkları beraberinde getirebilmektedir. Nüfus artışıyla birlikte içme ve kullanma suyu, ses kirliliği, radyasyon, altyapı sorunları, atık gibi çevre sağlığı problemleri artış göstermektedir (S. A. Çevik, 2016).

Göçmenlerin de toplumdaki her birey gibi sağlık hizmetinden yararlanmaları elzemdir. Göçmen sağlığına başlıca, dil ve kültür farkı, gönüllü ve zorunlu göçmen olmaları, ayrıldıkları toplum ve yerleştikleri toplumun yaşam koşulları, sosyoekonomik şartları ve sağlık sistemlerine erişimleri etki etmektedir (Genç, 2016; George et al., 2015; Kurtuldu ve Şahin, 2018). Birçok göçmen yaşamını sürdürdüğü ülkelerde çalışma ücreti, temel hak ve hürriyeti gibi konularda eşitsizliğe maruz kalmaktadır. Dahası, başta göçmen kadınlar ve çocuklar olmak üzere her türlü istismar ve insan ticareti mağduru olmaktadır (Kurtuldu ve Şahin, 2018). Dünyada artan insan hareketliliği ile göçmen sağlığı da küresel sorun haline gelmiştir. Yaşanan tüm bu olumsuzluklara rağmen göç dünyanın farklı yerlerindeki birçok kişi için iş imkanı, şiddet, eziyet, baskı ve sefillikten kurtulmak için çözüm yolu da olabilmektedir (Genç, 2016).

### **Göç ve Kadınlar.**

Kadınların göç nedenlerine bakıldığında can ve mal güvenliği için yakın yerlere sığınma amacıyla yapılan göçler, evlenme, eğitim gibi bireysel nedenlerle yapılan göçler, ebeveynin/eşin iş araması ya da iş değişikliği nedeniyle yapılan aile kaynaklı göçler, mevsimlik göçler, iyi bir yaşam düzeyi ve iş bulmak için yapılan ekonomik nedenli göçler, insan ticareti kurbanı olarak yapılan göçler, çevresel afet ve sağlık sorunları nedeniyle yapılan göçler karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2019). Kadınlar refah seviyesi yüksek ülkelere göç

etme eğiliminde olup göç kararında erkeklerden daha az söz hakkına sahiptirler (Yeoh, Graham, ve Boyle, 2002). Öte yandan göç eylemleri sosyal ve toplumsal cinsiyet etkenlerini değiştirebilmektedir. Nitekim göç, kadınların özerkliğini arttırabilmekte ve eğitim, evlilik, doğurganlık gibi olgularda daha adil normlar benimsenmesini sağlamakta ancak göçmen kadınlar ülkelerine geri döndüklerinde yeni edindikleri normlara yönelik karşıt bir tavırla karşılaşabilmektedirler (O'Neil, Fleury, ve Foresti, 2017). Ülke ve toplumlara göre kadınların göç etme nedenleri farklılık göstermektedir. Meksikalı kadınların kötü çalışma koşulları, organize suçlar, şiddet görmeleri ve suç örgütleri tarafından tehdit edilmeleri nedeniyle, Etiyopya'dan yoksulluk, erken yaşta evlilikten, baskılardan ve güvensiz ortamdan kaçmak isteği nedeniyle, Hindistan'da evlilik nedeniyle, Eski Sovyet ülkelerinde ise yüksek ücretlerde iş bulabilmek için göç ettikleri belirtilmektedir (Behera, Panda, ve Daspattanayak, 2019; Koshulko ve Onkal, 2015; Willers, 2018; Zewdu, 2018). Özellikle Batı ülkelerinde çocuk ve yaşlı bakımında artan ihtiyaç Avrupa ülkelerine, Afrika, Latin Amerika ve Asya ülkelerinden kadın göçünü arttırmıştır. Diğer bir göç etme nedeni eğitim olsa da alınan eğitimlerden sonra istihdamda göçmen statüsündeki kadınlar düşük ücret ile çalıştırılmaktadırlar. Kadınlar sağlıklı yaşam ve daha iyi sağlık hizmeti alabilmek içinde göç etmektedirler (Awumbila, 2014). Kadınların, bağımsız göç kararı verebildiği Güney Asya ülkelerinde kadın göçü fazladır. Dinsel, kültürel, toplumsal baskıların olduğu yerlerde kadınların özgürlüğü kısıtlanmakta ve bu durumdan kaçmak isteyen kadınlar göç kararı alabilmektedir. Aşağıdaki şekilde uluslararası göçmenler arasında yıllara göre kadınların yüzdesi gösterilmiştir (UNDESA, 2020).



**Şekil 4.** Uluslararası göçmenler arasında yıllara göre kadınların yüzdesi (UNDESA, 2020)

#### Göçün Kadın Sağlığına Etkileri.

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı "herhangi bir hastalık ve güçsüzlük halinin olmaması ve fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyi olma durumu" olarak tanımlamaktadır (DSÖ, 2020). Göç sağlığı etkileyebileceği potansiyeli olan başlı başına bir risk faktörü olduğu gibi sağlık sorunları artabilmekte ve kadınlar tanı, tedavi hizmetlerine, koruyucu sağlık hizmetlerine, danışmanlık ve ilaca erişimde önemli sorunlar yaşamaktadır (Pınar ve Nazik, 2018). Göç edilen yerde sağlık kuruluşları ve sağlık çalışanlarının az olması, göç eden kişilerin maddi

yönden yetersizliği, dil ve ulaşım engelleri, sağlık sigortasından yararlanamama, sınırlayıcı göç yasaları, hastanın sağlık hizmetini ve haklarını bilmemesi, geleneksel yaşam tarzları, aynı evde birden fazla ailenin yaşaması, göç etmeye ve şiddete bağlı olarak gelişen ruhsal problemler, hijyen sorunları, temiz içme suyu sağlanamaması ve atıkların uzaklaştırılmaması, çalışan annelerin çocuklarına bakım sağlayacak kimsenin olmaması gibi faktörler göç eden kişilerin sağlıklarını ve sağlık hizmetine erişimini olumsuz olarak etkilemektedir (Kurtuldu ve Şahin, 2018). Özellikle *mevsimlik göçlerde tarım alanlarına yakın sağlık hizmeti bulunmaması sağlık hizmeti kullanımında önemli bir sorundur. Yapılan bir çalışmada göçmen işçiler acil olmayan sağlık sorunları olduğunda en yakın köydeki aile sağlığı merkezine gittiklerini, acil durumlarda ise acil sağlık hizmetlerini aradıklarını ya da kendilerinin hastaneye gittiklerini belirtmişlerdir (Kaya ve Özgülnar, 2015). Görüldüğü gibi sağlık hizmetlerinin önemli bir bileşeni olan ulaşılabilirliğin hem ekonomik hem de coğrafi olarak iyi olmadığı, göçmenlerin izlemelerinin güç olduğu görülmektedir.* Göçün, kadın sağlığı üzerindeki etkileri göç edilen bölgedeki imkanlara bağlı değişim göstermekte olup, kadının gelişmekte olan ülkelere göç etmesi durumunda sağlık hizmeti alma bakımından olumlu olarak etkilenecektir. Göçmenlerin mental durumu da, yerleşim sürecinden, olumsuz istihdam tecrübelerinden ve düşük ekonomik durumlardan etkilenmektedir (George et al., 2015).

Göç nedeninin zorunlu sebeplerle ilişkili olmasının, yeni yerin toplumsal ve kültürel farklılıklarının fazla olmasının psikososyal sorunların artışına etki ettiği bilinmektedir. Göç sonrası süreçte, bireylerin içinde yaşamaya başladığı yeni yerdeki kültürel farklar, uyumda güçlük yaşanmasında, sağlık problemlerinin görülmesinde son derece belirleyici olabilmektedir. Çevik ve ark. 2019 yılında Suriyeli göçmenlerle yaptığı çalışmada da hem yaşam kalitelerinin hem de mental iyilik hallerinin düşük olduğu bulunmuştur (C. Çevik, Selçuk, Çevik ve Karadağ, 2019). Göç edilen yerin kültürü göç eden bireylerin kendi kültürüne benziyorsa daha az, benzemiyorsa daha fazla uyum sorunu yaşamalarına neden olacaktır. Göçün, esasında, kişinin büyük bir gruba aitlik duygusunun kaybına, kültürel hayatının ve geleneklerin geride bırakmasına neden olduğu düşünüldüğünde, göçün psikolojik etkileri de öngörülebilir (Tuzcu ve Bademli, 2014). Kadınların göç tecrübeleri ve strese verilen tepkileri erkeklerden farklıdır. Göç sonrası cinsiyet rolündeki değişiklikler ve toplumsal cinsiyet beklentileri, kadınların göç ve göç sonrası strese tepki verme şeklini etkiler. Göçmenler ve mültecilerin karşılaştıkları pek çok örselenme ve zorlanma sebebiyle, genellikle ruh sağlığı sorunları açısından yüksek risk altında oldukları ve ruhsal bozukluk oranlarının farklı göç gruplarında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle zorunlu göçten sonra depresyon, örselenme sonrası zorlanma bozukluğu, anksiyete ve diğer psikolojik bozukluklar yaygın olarak görülebilmektedir (Hacıhasanoğlu Aşilar ve Yıldırım, 2018). Göçün hemen sonrasında, bireyler olumlu ve umutlu olmakta, daha az düzeyde depresyon görülmekle birlikte, kültürel farklılıklardan dolayı hayal kırıklığı yaşamakta ve bu durumda depresyona girebilmektedir. Yaşanılan kültürel şok, sosyal destek eksikliği depresyonun beraberinde anksiyeteyi de oluşturmaktadır. Zorunlu olarak göç eden bireyler de yaşanan psikolojik sorunlar özkıymıyla sonuçlanabilmektedir. Bu durumun 18-25 yaş arası kadınlarda yüksek olduğu görülmektedir (Hacıhasanoğlu Aşilar ve Yıldırım, 2018). Ailesinden ayrılan mülteciler için destek kaynağı olan özellikle Doğu kültüründe yaygın olan geniş aileden ayrılmak depresyon

riskini arttırmaktadır (Shishehgar, Gholizadeh, DiGiacomo, Green, ve Davidson, 2017). Göçten sonra ait olma duygusunun azalması ile anksiyete bozuklukları, intihar girişimleri olasılığı artış göstermektedir. Avrupa'da yapılan bir çalışmada göçmenlerin yaşadıkları kimlik ve rol belirsizliklerinin özellikle kadınları intihar davranışına yönlendirdiği görülmüştür. Bu çalışmalarda göçün ruhsal travma yaratan bir durum olduğu ve göçmenlerin yaşadığı zorlukların ruhsal bozukluklara neden olduğu görülmektedir (Tuzcu ve Ilgaz, 2015). Ruhsal problemlerle birlikte sosyal ve bedensel sorunlarda görülmektedir. Göç eden bireylerde sık rastlanılan bulaşıcı hastalıklar, tedavi edilmemesi durumunda ölümlerle sonuçlanabilen önemli sağlık sorunlarıdır. Yetersiz beslenme, altyapı, sağlık hizmeti alamama, hijyenik olmayan çevre, olumsuz ekonomik koşullar bulaşıcı hastalık riskini arttırmaktadır (Gümüş, 2015). Yeterli beslenememe sonucu anemi, mineral ve vitamin eksikleri görülmekte ve karbonhidrat zengini beslenilmesinden dolayı obezite, kalp damar hastalıkları ve diyabet gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum bulaşıcı hastalıkların yayılmasına zemin hazırlamaktadır. Tedavi edilmeyen bu hastalıklar bulaşıcılığını sürdürdüğünde salgın riski taşımaktadır (Gümüş, 2015). Bir diğer araştırmada enfeksiyon göçmenlerin birinci basamak sağlık hizmetlerine en sık başvuru nedeni olmuştur. Bunun yanında sindirim sistemi rahatsızlıkları, üriner sistem, endokrin problemler, cilt problemleri, koruyucu sağlık hizmetleri ve ortopedik sorunlarla başvurulmuştur (Aygün, Gökdemir, Bulut, Yaprak, ve Güldal, 2016). Göç döneminde en çok rastlanan kadın sağlık problemlerinin başında ise; doğuma ilişkin sorunlar, istenmeyen gebelikler ve kansızlık gelmektedir.

Literatürde mülteci kadınların aile planlaması ve doğum kontrolü kullanımının düşük olduğu bunun yanında aile planlaması hizmetlerine erişimde ve bilgi edinmede güçlük yaşadıkları bulunmuştur (Ackerson ve Zielinski, 2017). Özellikle doğurganlık dönemindeki göçmen kadınlar yaşadıkları gebelik ve doğum esnasında normalin dışında sağlık için riskli durumlar ile karşılaşır ve daha fazla sağlık bakımına ihtiyaç duyarlar. Gebelikte ve doğumda sağlık hizmetine erişemeyen bu kadınlar erken doğum riski, doğum ile ilgili komplikasyonlar görülmekte ve evde doğum riski ile karşı karşıya kalabilmektedir (Yağmur ve AYTEKİN, 2018). Kaliforniya'da yürütülen bir araştırmada üç göçmen kadından birinin travma yaşadığı, yine kadınların yarısından fazlasının zulüm gördüğü, sağlık desteği almada en büyük etkenin dil engeli olduğu ortaya çıkmıştır (Sudhinaraset, Cabanting, ve Ramos, 2019).

Kadınlar göçten ve toplum baskısından en fazla etkilenen gruplardan biri olup toplumsal cinsiyet algısı, göç sürecinden erkeklere göre daha fazla etkilenmesine neden olmaktadır. Göç kararının kadınların iradesi dışında gelişmesi ve bu karar sonucunda kadınların alıştığı ortamdan ayrılması yeni ortama uyum sağlaması, yaşadığı baskılar mental problemlere neden olabilmektedir. Kırdan kente göç eden kadınların kent hayatında bağımsızlıklarını arttırıcı olumlu etki yaratabildiği gibi göç edilen yerde kadına olan yaklaşım, istihdam ve eğitimden yoksun kalma, toplum kaynaklı kısıtlamalar kadınların sağlığını olumsuz etkilemektedir. Kadın göçmenlerde göç sırasında da sağlık sorunları olmakla birlikte, yolculuk sırasında fiziksel ve cinsel istismar, kötü hijyen koşulları, istenmeyen gebelikler, cinsel yolla bulaşan hastalıklara yakalanma riski, kültürel engeller nedeniyle hizmetlere erişimde yaşanan sorunlar, riskli işlerde çalışma, sınır dışı edilmemek adına sağlık

hizmetlerini kullanılmaması gibi çeşitli risklere maruz kalabilmektedir (Seviğ ve Tanrıverdi, 2014; Yılmaz, 2019). Avrupa'ya göç etmeye çalışan Suriyeli kadınlarla yürütülen bir çalışmada seyahat esnasında şiddet ve kötü durumlara maruz kaldığını, insan kaçakçıları vasıtasıyla yaptıkları yolculuklarda can yeleği ve yiyecek sağlanması açısından eksikliklerin olduğunu ve güvensiz yolculuk yapıldığı bulunmuştur (Mallett ve Hagen-Zanker, 2018). Kadınlar göç sırasında karşılaşacakları şiddetten korktuklarını, tehlikeli durumlarda terk edildiklerini, aynı zamanda kaçakçılar, güvenlik görevlileri ve diğer göçmenler tarafından tecavüz ve cinsel saldırı tehdidiyle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir (Freedman, 2016; Kubai, 2016). Kadın ve kız çocukları; göç sürecince zorla evlendirilme, istismar ve tecavüz gibi toplumsal cinsiyet temelli şiddet, küçük yaşta evlilikler, istenmeyen gebelikler, güvenli olmayan düşükler, anne ölümleri, gebelik süresince ve doğumda yeterli bakım alamama, yoksulluk, bulaşıcı hastalıklar, kadının izolasyonu gibi sorunlar yaşamaktadır (Özvarış, 2020).

### **Göçün Kadın Statüsüne Etkisi.**

Göçün toplumsal cinsiyet bakımından daha ataerkil ya da daha cinsiyet eşitliği olan bir bölgeye yapılması, kadının geldiği toplumda benimsediği cinsiyet rolü niteliğini de etkilemektedir. Bu noktada bazı durumlarda göç etme kadının statüsünü artırırken erkeğin erk rolünü azaltabilmektedir (Erten ve Zincir, 2018). Kadının statüsü psikolojik ve sosyal faktörlerin etkisinde kalan; maddi, sosyal, bedensel, kültürel yönden kadının sağlıklı olma durumunu belirleyen çok yönlü bir konudur. Kadının gelir seviyesi, ekonomik özgürlüğü, eğitimi, mesleği, sağlığı ve doğurganlığı, sosyal hayattaki rolü, gibi unsurlarla tanımlanmakta ve eğitim ve çalışma hayatına katılım durumu ile belirlenmektedir. Toplumsal cinsiyet rolü, çalışma ve eğitim hayatında eşitlik, cinsiyet eşitliği, siyasi hayata eşit katılım, şiddet yönelimli ve zarar veren geleneksel uygulamalar, cinsiyet ayrımcılığı kadının sosyal statüsünde belirleyici olan etkenler olarak sıralanmaktadır (Uskun, Çelik, Ersoy, Sönmez, ve Kişioğlu, 2019). Kadınlar cinsiyet eşitsizliğiyle her zaman karşı karşıya kalmaktadır, bu durum göçmen statüsünde ki kadınlarda daha belirgindir. Özellikle şiddet ve istismara karşı kadınlar savunmasızdırlar. Kadınların göç ettikleri yerlerde eğitim seviyesi artarken, istihdam edildiklerinde genellikle vasıfsız ve düşük ücretli sektörlerde, ev işlerinde çalışmaktadır. Kadınların kalifiye işlerde çalışması durumunda da çeşitli ayrımcılıklara maruz kaldıkları görülmektedir. Nitelikli göçmen kadınlar eğitim, sağlık ve sosyal hizmet veren işlerde çalışma eğilimindedir. Dünya üzerinde yaklaşık göçmenlerin beşte biri ev işlerinde çalışmaktadır. Ev işlerinde çalışan göçmenlerin yarısından fazlasını kadınlar oluşturmaktadır (Gallotti ve Branch, 2015). Kadınlar göç ettikleri yerlerde erkeklerde aynı işi yapsalar da düşük ücretle çalıştırılmaktadır. Güneydoğu Asya'da göçmen kadınlar deniz mahsulleri işlemede, tekstil işlerinde ve elektronik sektöründe çalıştırılırken, bu sektörlerde erkekler daha çok idari konumlarda çalıştırılmaktadır (ILO, 2019). Kırdan kente göç eden kadınlar göç öncesi tarım işinde çalışırken göç sonrası ev işleri ve tekstil işlerinde çalışmaktadırlar (Banerjee, 2016). Göç alan ülkede kadınların diplomalarının kabul görmemesi kadınları vasıfsız işlere itmektedir. *Göç etmenin kadınlar için olumlu etkileri olabilir. Daha iyi bir eğitim almak yapılan göçler olumlu etki yaratmaktadır. Ancak ataerkil toplumlarda kadınların göç hareketi kısıtlanabilir. Göçmen kadınlar çalışmak için*

göç etseler bile erkek göçmenlere göre işsizlik oranları daha yüksek olup aile geçimini sağlamak için bazı göçmen kadınlar eğlence sektöründe çalışmaktadır (Baş et al., 2017). Yapılan çalışmalarda Afrika kökenli göçmen kadınların göç ettikleri yerlerde ırkçılıkla karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Fokkema ve De Haas, 2015). Müslüman göçmenler ise giyimlerine bağlı eğitimsiz ve geri kalmış olarak nitelendirilmektedir (Kofman, Saharso, ve Vacchelli, 2015). Başka bir çalışmada Türkiye'ye gelen Suriyeli kadınların ikinci eş olmayı kabul ettikleri ve dini nikahla evlendikleri görülmektedir (Barın, 2015).

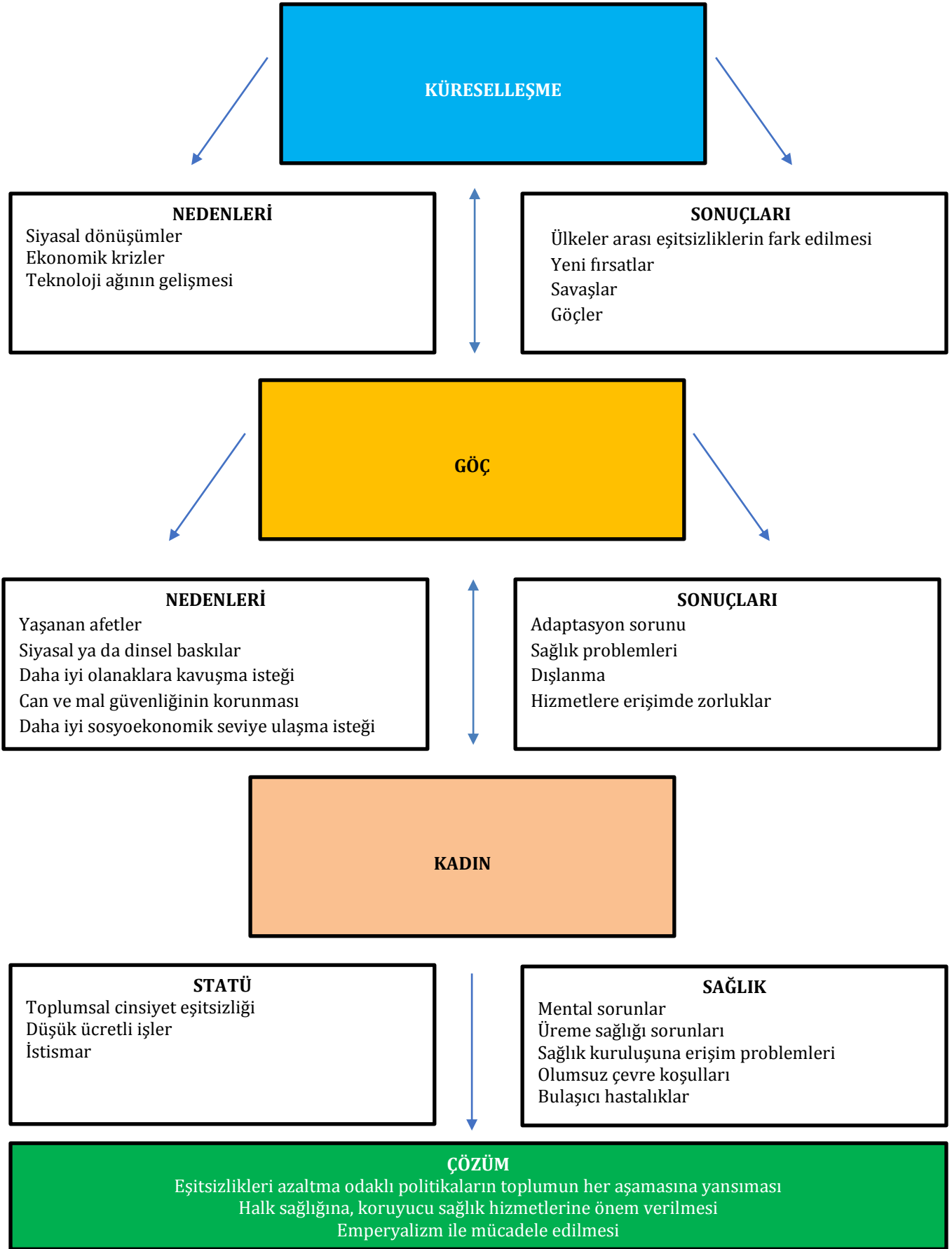
## SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşmenin pek çok alana etki etmesi birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Göçü tetikleyen küreselleşme bölgeler arası eşitsizlikleri ortaya çıkarmış, bireyleri yeni dünyalarla tanıştırmış ve dünya üzerinde hareketliliğe neden olmuştur. Zorunlu ya da gönüllü olarak göç hareketine katılan kişiler göç öncesi, göç esnasında ve göç sonrasında temel gereksinimlerini karşılamada, uyum sağlamada sorunlarla karşılaşmaktadır. Göçten hemen sonra yaşanan ayrılık ve yeni bir ortama alışma durumu ruhsal problemleri beraberinde getirebilmektedir. Kadınlar ve çocuklar göç hareketinin en kırılgan grubunu oluşturmaktadır. Kadınlar göç etme kararını bağımsız ya da ailedeki erkeklere bağlı olarak alabilmektedir. Kadınların çoğu göçten sonra iş bulmada, diploma sahibi olsalar bile vasıflı iş bulmada problem yaşamaktadır. Kadınların birçok nedenle cinsiyet eşitsizliğine maruz kaldığı görülmektedir. Göçmen kadınlar özellikle mülteci statüsündeki kadınlar yaşadıkları yerlerde, kamplarda, çalıştıkları işlerde cinsel istismara maruz kalabilmektedirler. Göç ve sağlık arasında dinamik bir ilişki vardır. Göç edilen yerde sağlık hizmetlerine erişimdeki zorluklar, çevresel sağlık sorunları hastalık riskini arttırmaktadır. Doğum öncesi ve doğum sonrası alınacak sağlık hizmeti kadınlar için önem arz etmektedir. Sağlık hizmetlerine başvuruda karşılaşılan en önemli etkenler dil engeli, kültürel farklılık ve sağlık güvencesinin olmamasıdır. Göçler, göç eden bireyler kadar göç alan yerlerde yaşayan toplumların sağlığını da olumsuz etkileyebilmektedir. Göçmen popülasyonların bulaşıcı hastalıkların taşınmasında rolü büyüktür.

Her insanın temel gereksinimlerinin karşılanması elzemdir. Göçmen grupların barınma koşullarının düzenlenmesi, beslenmelerinin ve sağlık durumlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Göç alan yerlerde bu konuyla ilgili çalışmalar arttırılmalıdır. Koruyucu ve iyileştirici sağaltıcı hizmetleri göçmen sağlığı üzerinde önemli katkıya sahiptir. Halk sağlığı bakışıyla toplumcu, bütüncül, bölge tabanlı ve ulaşılabilirliği yüksek ve risk gruplarını önceleyen bir yaklaşım gereklidir. Özellikle 1. basamak sağlık hizmeti, bağışıklama ve ruh sağlığı hizmetinin sağlanması, ana-çocuk sağlığı, aile planlaması hizmetlerine erişimin, arttırılması, çevre sağlığına yönelik önlemlerin arttırılması, göçmen nüfusunun düzenli takibinin yapılması ile verilecek bu hizmetler toplum sağlığına olumlu etkide bulunacaktır. Kapsayıcılık bakımından da göçmenler, geçici tarım işçileri gibi hareketli nüfusun günümüz aile hekimliği sisteminde takip edilemediği görülmektedir. Sistemin bölge tabanlı olmaması önemli bir dezavantaj, izlem gücü oluşturmaktadır. Bu nedenle bölge tabanlı hizmet sunumunun tekrar verilmesi, kişiye ve çevreye yönelik hizmetlerin tek elden verilmesi daha olumlu sağlık düzeyi göstergelerinin de oluşumuna katkı sağlayacaktır. Sağlıklı çevre, hijyen koşullarının geliştirilmesi, yaşanan

konut, baraka, çadır ve kamp alanlarının değerlendirilmesinin yapılması önemlidir. Bu alanlara sağlık hizmetinin götürülmesi ve buralarda yaşayanların sağlık sorunlarının saptanması sağlanmalıdır. Göçmen kadınlara verilecek sağlık eğitimleri ile sağlıklı davranış biçiminin oluşmasında ve sağlık hizmetlerinden nasıl yararlanabilecekleri konusunda bilgilendirici olacaktır. Göçmen grupların ilk geldiği andan itibaren yapılacak olan sağlık taramaları, ihtiyaç belirleme çalışmaları bu grupların bireysel ve çevresel durumlarını iyileştirmede yararlı olacaktır. Kadınların güvenliğinin sağlanması ve erken yaş evliliklerin engellenmesine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır. Göçmen kadınların çalışma şartlarının düzenlenmesi, kayıtlı olarak çalıştırılmaları konusunda düzenlemeler yapılmalıdır. Göçmenlerin dil ve iletişim konusunda yaşadıkları problemlerin azaltılabilmesi için dil eğitimleri planlanmalı ve kuruluşlarda yeterli tercümanlık hizmeti sağlanmalıdır. Hizmet veren kişilerin, toplumsal rol, sağlık, hastalık, benlik algısı gibi göçmenlerin kültürel özelliklerine dikkat etmesi iletişimde önemli rol oynayacaktır.





Şekil 5. Küreselleşme, göç ve kadın sağlığı

## KAYNAKÇA

- Ackerson, K. ve Zielinski, R. (2017). Factors influencing use of family planning in women living in crisis affected areas of Sub-Saharan Africa: A review of the literature. *Midwifery*, 54, 35-60.
- Ak, Ö. K. ve Arıcıoğlu, M. A. (2018). Küreselleşmede kültürel geçişler ve psikolojik yansımaları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 578-598.
- Awumbila, M. (2014). Linkages between urbanization, rural-urban migration and poverty outcomes in Africa. *Int Organ Migr*, 3-24.
- Aygün, O., Gökdemir, Ö., Bulut, Ü., Yaprak, S. ve Güldal, D. (2016). Bir toplum sağlığı merkezi örneğinde sığınmacı ve mültecilere verilen birinci basamak sağlık hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(1), 6-12.
- Balan, M. ve Radu, B. M. (2019). Migration during the period of globalization. *Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jiu, Economy Series*, 122-127.
- Banerjee, A. (2016). Migration in slums of Kolkata: Examining migrants' labour market outcomes. *Working Paper for National Institute of Urban Affairs under SHRAMIC (Strengthen and Harmonize Research and Action on Migration in Indian Context) Portal*, 1-35.
- Barın, H. (2015). Türkiye'deki Suriyeli kadınların toplumsal bağlamda yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Göç Araştırmaları Dergisi*(2), 10-56.
- Baş, M., Molu, B., Tuna, H. İ. ve Baş, İ. (2017). Göç Eden Ailelerin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Değişiminin Kadın Ve Çocuk Yaşamına Etkisi. *Itobiad: Journal of the Human ve Social Science Researches*, 6(3).
- Behera, R. R., Panda, D. ve Daspatanayak, P. (2019). Reasons of Migration in India and its Male Female Differentials. *Research Journal of Social Sciences*, 10(3).
- Boyraz, Z. (2015). Türkiye'de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 35-58.
- Çetin, O. U. (2015). Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 75-93.
- Çevik, C., Selçuk, K. T., Çevik, E. ve Karadağ, N. (2019). Balıkesir'de yaşayan Suriyeli mültecilerde sağlık hizmet kullanımı ve memnuniyetinin iyilik hali ve Yaşam Kalitesine Etkisi. Paper presented at the Paper presented at the 3. International 21. National Public Health Congress.
- Çevik, S. A. (2016). Suriye'den Türkiye'ye göç'ün etkileri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 80-83.
- DSÖ. (2020). Frequently asked questions Erişim Tarihi:15.06.2020

- Erat, V. (2017). Küreselleşme ve ulus-devlet sarmalında devletlerin göçmen politikası. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(15), 197-209.
- Erten, Z. K. ve Zincir, H. (2018). Toplumsal cinsiyet özellikleri yönünden göç. *Türkiye Klinikleri Halk Sağlığı Hemşireliği-Özel Konular*, 4(3), 6-9.
- Farooq, F., Yusop, Z., Chaudhry, I. S. ve Iram, R. (2019). Assessing the impacts of globalization and gender parity on economic growth: empirical evidence from OIC countries. *Environmental Science and Pollution Research*, 1-14.
- Fokkema, T. ve De Haas, H. (2015). Pre-and post-migration determinants of socio-cultural integration of African immigrants in Italy and Spain. *International Migration*, 53(6), 3-26.
- Gallotti, M. ve Branch, I. (2015). Migrant domestic workers across the world: Global and regional estimates. *Geneva, Switzerland, International Labour Organization.(Based on the ILO Report on "Global Estimates on Migrant Workers", 2015.)*
- Genç, D. (2016). Göçmenlik, dil engeli ve sağlık hizmetleri. *Göç ve Sağlık-Sağlık Politikaları*, 1(1), 44-47.
- George, U., Thomson, M. S., Chaze, F. ve Guruge, S. (2015). Immigrant mental health, a public health issue: Looking back and moving forward. *International journal of environmental research and public health*, 12(10), 13624-13648.
- Gerşil, G. (2015). Küresel boyutta yoksulluk ve kadın yoksulluğu. *Journal of Management ve Economics*, 22(1).
- Gümüş, Y. (2015). Göçün sağlık üzerindeki etkileri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1), 63-67.
- Hacıhasanoğlu Aşlar, R. ve Yıldırım, A. (2018). Göçün sosyal ve ruhsal etkileri ve hemşirelik.
- Hayran, O. (2020). Küreselleşme sağlığımız için yararlı mı, zararlı mı? *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 4(1), 13-19.
- ILO. (2019). *Changing attitudes and behaviour towards women migrant workers in ASEAN* Erişim Tarihi:15.06.2020
- Retrieved from IOM. (2019). *International Organization of Migration* Erişim Tarihi:15.05.2020.
- Kaya, M. ve Özgülner, N. (2015). Mevsimlik (gezici/geçici) tarım işçilerinin iki yerleşim birimindeki yaşam koşulları ve sağlık durumlarına niteliksel bakış. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 13(2), 115-126.
- Kofman, E., Saharso, S. ve Vacchelli, E. (2015). Gendered perspectives on integration discourses and measures. *International Migration*, 53(4), 77-89.
- Koshulko, O. ve Onkal, G. (2015). Issues in countries of the former Soviet Union as the driving force for female migration to Turkey. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 56, 120-126.

- Kudubeş, İ. E., Akdeniz Kudubeş, A. ve Bektaş, M. (2017). Küreselleşmenin yarattığı yoksulluk: Çocuk yoksulluğu. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 14(1), 79-85.
- Kurtuldu, K. ve Şahin, E. (2018). Göçün Kadın Yaşamı ve Sağlığı Üzerine Etkileri. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 37-46.
- M.D, P. (2020). Gender and migration. <https://migrationdataportal.org/themes/gender-and-migration> Erişim Tarihi: 01.07.2020
- McAuliffe, M. ve Khadria, B. (2019). *World Migration Report 2020*.
- G. İ. G. (2020). *Uluslararası Koruma*. <https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler> Erişim Tarihi: 14.05.2020.
- O'Neil, T., Fleury, A. ve Foresti, M. (2017). Gender equality, migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Louise Arbour, UN Special Representative for International Migration*, 45-58.
- Oral, B. ve Çetinkaya, F. (2017). Sosyolojik bir olgu olarak göç, tanımı, nedenleri ve göç kuramları. *Türkiye Klinikleri Public Health-Special Topic*, 3(1), 1-8.
- Özkan, H. A., Özbek, Ş. ve Bursa, A. G. (2015). Küreselleşen sağlık ve kadın sağlığı hemşireliği. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 46-57.
- Özmen, A. (2015). Küreselleşme ve sağlık hizmetleri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 2(3), 165-170.
- Özvarış, Ş. B. (2020). Toplumsal cinsiyet bakışıyla göç ve kadın sağlığı *Türkiye Sağlık Raporu*(14), 1141-1144.
- Perino, M. ve Eve, M. (2017). *Torn Nets. How to explain the gap of refugees and humanitarian migrants in access to the Italian labour market*. Retrieved from
- Pınar, K. ve Nazik, E. (2018). Göçün kadın ve çocuk sağlığına etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 58-69.
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Segal, U. A. (2019). Globalization, migration, and ethnicity. *Public health*, 172, 135-142.
- Seviğ, Ü. ve Tanrıverdi, G. (2014). Kültürlerarası Hemşirelik. *Akademi Basın ve Yayıncılık*, 1.Baskı.
- Shishehgar, S., Gholizadeh, L., DiGiacomo, M., Green, A. ve Davidson, P. M. (2017). Health and socio-cultural experiences of refugee women: an integrative review. *Journal of immigrant and minority health*, 19(4), 959-973.
- Sudhinaraset, M., Cabanting, N. ve Ramos, M. (2019). The health profile of newly-arrived refugee women and girls and the role of region of origin: using a population-based dataset in California between 2013 and 2017. *International journal for equity in health*, 18(1), 158.

- Şener, Y. ve Başer, M. (2019). Küreselleşme ve yoksulluğun kadın sağlığı üzerine etkileri. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(2), 6-10.
- Talas, M. ve Kaya, Y. (2014). Küreselleşmenin ekonomik sonuçları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 25-35.
- Tuzcu, A. ve Bademli, K. (2014). Göçün Psikososyal Boyutu/Psychosocial Aspects of Migration. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 6(1), 56.
- Tuzcu, A. ve Ilgaz, A. (2015). Göçün kadın ruh sağlığı üzerine etkileri. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 7(1), 56-67.
- UNDESA. (2020). <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp> Erişim Tarihi:07.07.2020. . *United Nations*
- UNHCR. (2019a). Figures at a Glance. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> Erişim Tarihi: 27.06.2020
- UNHCR. (2019b). *Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar*.
- Uskun, E., Çelik, A., Ersoy, P., Sönmez, Y. ve Kışioğlu, A. N. (2019). Isparta'da kadının statüsü:eğitim, çalışma, üreme sağlığı ve genel sağlık parametreleri. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 26(4), 370-381.
- Willers, S. (2018). Migration and reproductive strategies of Central American women in transit through Mexico. *Journal of Family Studies*, 24(1), 59-75.
- Wimalaratana, W. (2017). International Migration And Migration Theories. *Social Affairs*, 1, 13-32.
- Yağmur, Y. ve Aytakin, S. (2018). Mülteci kadınların üreme sağlığı sorunları ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 56-60.
- Yeoh, B. S., Graham, E. ve Boyle, P. J. (2002). Migrations and family relations in the Asia Pacific region. *Asian and Pacific Migration Journal*, 11(1), 1-11.
- Yılmaz, A. (2019). Göç ve kadın:"Göçün feminizasyonu" ve kadın göçmenlerin durumu. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 383-400.
- Zewdu, G. A. (2018). Ethiopian female domestic labour migration to the Middle East: patterns, trends, and drivers. *African and Black Diaspora: An International Journal*, 11(1), 6-19.

**EXTENDED ABSTRACT**

Globalization is an international process of integration that arising from the sharing of products, ideas, cultures and world views. Globalization that triggered migration has exposed inequalities, introduced individuals to new worlds and caused mobility around the world. This mobility has also brought about the health and social problem. Globalization, influences the development of all immigration such as reasons for migrating, who migrates and to where, how migrate and which country to emigrate. In addition to the driving elements such as disasters, political or religious pressures, terrorism, factors such as better education, food supply, health conditions, comfortable environment, prosperity and freedom play an attractive role in many parts of the world. Wars and violence during war, persecution contrary to human rights are the leading causes of migration. Migrants leaving their country for a variety of reasons face numerous human difficulties in reaching the most necessary needs, such as accommodation, food, health and education in countries where they are traveling temporarily or permanently, and also face many problems caused by public attitudes toward foreigners. Almost half of migrants are women and women are among the risk groups that are affected by the process of migration at most. Among the reasons for migration of women are the safety of life and property, marriage, work, education and family reasons. The reasons for women to migrate in countries and societies differ. Voluntary or compulsory migrations affect women's health positively or negatively. There is a dynamic relationship between migration and health. According to the country where the woman migrated, the health situation is affected, and in countries with high welfare levels, women's health will be positively affected. The challenges of migration and the new environment, and separation from the family, cause stress and negatively impact the mental health. The psychological problems that occur can result in suicide. Inflammatory individuals can encounter infectious diseases due to inadequate feeding, poor hygiene conditions, inadequate infrastructure. The most common women health problems in the immigration period are birth problems, undesired pregnancy and anemia. Health care for women is important for the prebirth and post-birth. Migrants face a number of barriers to accessing health care. These obstacles include the lack of health care facilities in the emigrated area, inability to express themselves due to language differences when receiving healthcare services, lack of knowledge of health care, inability to pay for medication and treatment costs. Women are disadvantage because they are discriminated against as women and as migrants. Female migrants are also highly vulnerable to acts of sexual abuse, rape, and violence. Moving migration to a gender-more patriarchal or gender-equality region also affects the gender role that the woman has adopted in the society in which she is coming. At this point, emigration can increase the status of the woman and reduce the man's human role. Women can decide whether to emigrate independantly or depending on the men in the family. When the patriarchal is combined with immigration pressure, it causes gender-based conflicts to increase. Women face challenges in adapting to different culture where they emigrate, communicating and working life due to the language barrier. Most women have trouble finding jobs after migration, finding skilled jobs even if they have a diploma. The gender and human rights-sensitive attitude must be adopted in solving the problems of immigrants. It is necessary to regulate the accommodation conditions for migratory groups, improve their

nutrition and health conditions. Health scans from the moment the migration groups first come in will be useful in improving the individual and environmental status of these groups. Efforts to ensure the safety of women and to prevent early marriages should be increased. Preventive and curative health care has a significant contribution to immigrant health. In this review, solutions are discussed the effects of migration and globalization on women's health from a public health perspective.

# Voleybol Hakemlerinin Ego ve Görev Yönelimleri Bakımından Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Examination of Self-Efficacy of Volleyball Referees in Terms of Ego and Task Orientations

Nazlı EKMEKÇİ<sup>[1]</sup> Aylin ZEKİOĞLU<sup>[2]</sup> Nihal DAL<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi:11 Aralık 2020

ÖZET

Kabul Tarihi:21 Şubat 2021

Bu çalışmanın amacı voleybol hakemlerinin ego ve görev yönelimleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin demografik özellikleri bakımından araştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 sezonunda İzmir, Kayseri, Denizli, Aydın, Ankara, İstanbul ve Isparta illerinde faal olarak görev yapan 279 voleybol hakeminden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sporda Ego ve Görev Yönelimi Ölçeği ve Hakem Öz Yeterlik Ölçeği ile Sosyo-Demografik Veri Formu kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Varyans analizlerinde gruplar arası farklılık için Tukey-B çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, karar verme, baskı, iletişim, HÖYÖ toplam puanı ve görev yönelimi alt boyutlarının birbirleri ile; ego yönelimininse sadece görev yönelimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet gruplarına göre fiziksel yeterlik ve karar verme, yaş ve deneyim gruplarının karar verme, klasman gruplarının karar verme ve ego yönelimi ve şehir gruplarının ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken meslek gruplarının alt boyut toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda voleybol hakemlerinin ego ve görev yönelimleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ve cinsiyet, yaş, deneyim, şehir ve klasman değişkenleri arasında farklılıklar bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** ego yönelimi, görev yönelimi, öz yeterlik, hakem

Received Date:11 December 2020

ABSTRACT

Accepted Date:21 February 2021

The aim of this study is to investigation of the relationship between "ego and task orientation" and "self-efficacy" of volleyball referees in terms of demographic features. The study group consists of 279 volleyball referees working actively in Izmir, Kayseri, Denizli, Aydın, Ankara, Istanbul and Isparta during the 2017-2018 season. "Ego and Task Orientation Scale in Sports", "Referee Self-Efficacy Scale" and "Socio-Demographic Data Form" were used as data collection tools. One-way Analysis of Variance and comparison results with t-test for unconnected groups were included in the evaluation of the data. Tukey-B multiple comparison test was used for the difference between groups in variance analysis. A significant correlation was found among physical competence, game knowledge, decision making, pressure, communication, total score and task orientation sub-dimensions; task orientation and sub-dimension of ego orientation only had a correlation between them. Physical competence and decision-making sub-dimension according to gender groups, age and experience groups, ego orientation sub-dimension of the classification groups had a statistically significant difference in the total scores of the ego orientation sub-dimension of the city groups, while there was no significant difference in the total scores of the sub-dimension of the occupational groups. As a result, it was seen that there were differences among variables of gender, age, experience, city and classification for volleyball referees, but there was a significant relationship between "ego and task orientation" and "self-efficacy".

**Keywords:** ego orientation, task orientation, self-efficacy, referee

Ekmeççi, N., Zekiöglü, A. ve Dal, N. (2021). Voleybol hakemlerinin ego ve görev yönelimleri bakımından öz yeterliklerinin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 244-268. <https://doi.org/10.47793/hp.838096>

[1] Öğretmen | Nazlı Ekmeççi | Milli Eğitim Bakanlığı | Şehit Halit Taş Ortaokulu | İzmir | Türkiye | Orcid ID: 0000-0001-5067-911X | nazlikebencu@hotmail.com

[2] Doç. Dr. | Aylin ZEKİOĞLU | Celal Beyar Üniversitesi | Spor Bilimleri Fakültesi | Manisa | Türkiye | Orcid ID: 0000-0002-7455-4845

[3] Doç. Dr. | Nihal DAL | Celal Beyar Üniversitesi | Spor Bilimleri Fakültesi | Manisa | Türkiye | Orcid ID: 0000-0003-1457-8383



## GİRİŞ

Spor sosyal bir olgu olarak, her yaş kademesi ve meslekten katılım ve izleyici bulur (Öztürk, 1997). Bu alanda yapılan araştırmalar ve var olan teknolojik gelişmeler sonucunda sporun multidisipliner bir branş olarak farkındalık yaratmaya başladığını göz önüne sermiştir. Sporda başarı güdülenmesi içerisinde sportif davranışın yapısını bu disiplinden biri olarak spor psikolojisi incelemektedir (Kaygusuz vd., 2016). Nicholls'un öne sürmüş olduğu hedef yönelimi kuramı, (Duda, 1989) tarafından spor alanında uygulanmış ve hedef yönelimi üzerine yapılan araştırmalar bizlere iki bağımsız başarı fikrinin olduğunu göstermiştir. Bunlar görev yönelimli hedefler ve ego yönelimli hedeflerdir (Duda ve Nicholls, 1992). Bireylerin yetenek düzeyi ile bu iki hedef yönelimi birbiriyle ilişkilidir (Toros, 2000). Hedef yönelimlerinden biri olan görev yönelimli hedeflere sahip olan bireyin, beceri gelişimi, yeni beceri öğrenme, görevde ustalığı gösterme ve sıkı çalışma üzerinde odaklandığı belirtilmektedir (Toros, 2001). Bir diğer hedef yönelimi olan ego yönelimli hedeflerde ise, bireyin etrafına kendini kanıtlamaya çabası içerisinde olduğu belirtilmektedir. Ego yönelimli hedeflerde; yarışma içerisinde daha az çaba ile rakiplerini alt etme birey için bireysel başarının kaynağı olarak görülmektedir (Toros, 2002). Ayrıca "en iyi" olmak başkalarına göre üstün olmak anlamına geldiği için ego yönelimli hedeflerde "kazanmak" oldukça önemlidir (Bray vd., 2004).

Fiziksel gelişim ile birlikte ruhsal ve sosyal sağlığın korunmasında etkili olan voleybol gibi branşların kurallar içerisinde sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için hakemler gibi bu müsabakaları yönetenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Hakemler federasyonların belirledikleri kurallar ve yetkilerle üzerlerine yüklenen sorumluluklar içerisinde müsabakaları yönetmek gibi önemli bir görevi yerine getirmeye çalışmaktadırlar (Karataş vd., 2013). Bu bağlamda hakem ve davranışları başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Pepe vd., 1999). Sporcu ve hakemlerin farklı değer ve hedefleri vardır. Bu farklılık da bizlere hakemlerin sporculardan farklı görev yönelimleri olduğunu göstermektedir. Hakemlerin içinde bulunduğu ortamı etkileyen faktörleri de inceleyerek bu alanda katkı sağlamak önemlidir.

Spor ve egzersiz psikologları göre birçok motivasyon tarzları vardır (Weinberg ve Gould, 1995). Bireyin spor faaliyetleri için motivasyon sağlamanın temelinde her bireyin farklı amaçlarla spora katıldıkları anlaşılmıştır (Walling ve Duda, 1995). Buna uygun olarak (Duda, 1989), (Duda ve White, 1992) sporda hedeflere ulaşma ve başarı güdülenmesinde Nicholls'un gelişimsel temelli algılanan yetenek kuramından etkilenerek iki temel stil ayırt etmişlerdir. Bunlardan birincisi görev ile ilişkili hedef yönelimidir. Görev yönelimini benimseyen sporcular beceri gelişimini, öğrenmeyi, görevde ustalaşmayı, takım uyumunu ve işbirliğini önde tutarken (Duda vd., 1995), görev ile ilişkili hedef yöneliminin doyum, sporla içsel yönden ilgilenme, keyif alma ile olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. İkincisi ise ego yönelimidir. Ego yönelimli hedeflere sahip olan bireyler üstünlük kurmaya, rakiplerini yenmeye ve yapılan çalışmanın sonucuna odaklaşırlar. Çalışmalar, ego yönelimli hedeflere sahip olan bireylerde direnç azlığı, yüksek kaygı düzeyine,

sportif çalışmalardan daha az keyif alma ve doyuma yol açtığını göstermektedir (Boyd, 1990; Duda, 1992; Duda ve Chi, 1989).

Sporda hedef yönelimi araştırmaları son zamanlarda oldukça artmış, yurtiçinde ve yurtdışında bu alanda yapılan çalışmalar literatürü zenginleştirmeye başlamıştır. Türkiye ve yurtdışında yapılan başlıca hedef yönelimi çalışmalarını inceleyebiliriz.

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin performansa dayalı tekniklerle yürütülerek bireylerin baskın olan hedef yönelimleri üzerindeki etkisinin incelenmiş olduğu araştırma sonucunda performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin baskın olan hedef yönelimi üzerinde kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre deneysel işlem süreci bitiminde bireylerin öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip olurken performans-yaklaşma yönelimine sahip olma düzeylerinde düşüş olduğu görülmüştür. Bireylerin öğrenme-kaçınma ve performans kaçınma yönelimine sahip olma düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir (Buldur ve Doğan, 2017).

Serbest ve grekoromen stil güreşçilerinin yaşam doyumu ile hedef yönelimler arasındaki ilişki incelendiğinde grekoromen stil ve serbest stil tüm güreşçilerin yaşam doyumları ile hedef yönelimleri arasında aylık gelir, başarı düzeyi, yaş ve deneyim değişkenleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Güreşçilerin yaşam doyumu ile hedef yönelim düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Toy, 2015).

Lise ve üniversite düzeyinde spor yapan bireylerin, daha genç ve rekreasyonel amaçla spor yapan bireylerle karşılaştırılması sonucunda ego ile ilişkili hedef yönelimlerinin daha yüksek olduğu ayrıca rekreasyon amaçlı katılımcı olan liseli erkek sporcuların ise daha düşük görev ile ilişkili hedef yönelimi gösterdikleri görülmüştür. Cinsiyet farkları incelendiğinde ise erkek sporcuların ego yönelimlerinin daha yüksek olduğu bulunurken, kadın sporcuların ego yönelimlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır (White ve Duda, 1994). Bu Araştırma sonuçları ile ilgili olarak ego ile ilişkili hedef yöneliminin kadın sporcularda düşük olmasının nedeni toplumsal normların, kadının kimliğini etkileyebileceği ve dolayısıyla kadının yetişme şeklindeki toplumsal etkinin ego ile ilişkili hedef yönelimini baskıladığı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada görev ile ilişkili hedef yönelimi yüksek oyuncular, takım ortamını ustalık iklimi olarak algıladığı ve buna bağlı olarak bu tür sporcuların aktivitelerden daha çok doyum aldıkları bulunmuştur (Duda, ve Nicholls, 1992).

Motive olma, özgüven ve başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olması nedeniyle (Jacobsen vd., 2002), bu becerilerin yüksek düzeyde olması başarıyı artırırken, düşük düzeyde olması ise başarıyı azaltmaktadır. Yüksek düzeyli öğrenmenin meydana gelebilmesi için bireylerin kendilerine güven duymaları gerekmektedir ve böylece öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi hissederler (Ornstein ve Lasley, 2000).

## Çalışmanın Önemi ve Amacı

Araştırmanın temel amacı elde edilen sonuçlar çerçevesinde sporun bir parçası olan hakemlerin öz yeterlik düzeylerinin hedef yönelimler açısından incelenerek çıkan sonuçların birbirleri ile nasıl ilişkisi olduğu belirlenerek hakemlere katkı sağlaması olarak belirlenmiştir.

1. Voleybol hakemlerinin sporda ego ve görev yönelimleri ile öz yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?
2. Voleybol hakemlerinin hedef yönelimleri düzeyi hangi seviyededir?
3. Voleybol hakemlerinin öz yeterlik düzeyleri hangi seviyededir?
4. Voleybol hakemlerinin öz yeterliğin boyutları olan fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, karar verme, baskı, iletişim ve hedef yönelimlerin alt boyutları olan ego ve görev yönelimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Voleybol hakemlerinin cinsiyetleri, yaşları, meslek, deneyim yılları ve klasmanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu kesitsel araştırmada, seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örneklem yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün son derece yüksek olmasıdır. Bununda ön koşulu, örnekleme birimlerinin örneklem seçilme olasılıklarının eşit ve birbirinden bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Bu yöntemler ile evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil yüksek potansiyele sahip örneklemlerin oluşturulması hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni 2017-2018 Sezonunda TVF bağlı ve aktif olarak hakemlik yapmaya devam eden voleybol hakemlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu İzmir (%24.4), Kayseri (%10.9) , Denizli (%8) , Aydın (%10.5), Ankara (%18.2) , İstanbul(%19.6) ve Isparta(%8.4) illerinde sezona aktif olarak devam eden ve gönüllü olarak çalışmaya katılmış 129 kadın (%47.1) 145 erkek (%52.9) olmak üzere toplam 274 voleybol hakeminden oluşmaktadır.

Örnekleme dahil edilen katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

Sosyo demografik değişkenlerin dağılımı

| Değişken | Gruplar          | Kişi Sayısı (n) | Yüzde (%) |
|----------|------------------|-----------------|-----------|
| Yaş      | 18-25 Yaş        | 102             | 38.1      |
|          | 26-33 Yaş        | 76              | 28.4      |
|          | 34-41 Yaş        | 45              | 16.8      |
|          | 42-49 Yaş        | 25              | 9.3       |
|          | 50 yaş ve üzeri  | 20              | 7.5       |
|          | Toplam           | 268             | 100.0     |
| Cinsiyet | Kadın            | 129             | 47.1      |
|          | Erkek            | 145             | 52.9      |
|          | Toplam           | 274             | 100.0     |
| Meslek   | Özel Sektör      | 18              | 15.4      |
|          | Kamu Çalışanları | 50              | 42.7      |
|          | Diğerleri        | 49              | 41.9      |
|          | Toplam           | 117             | 100.0     |
| Deneyim  | 1-5 yıl          | 137             | 51.5      |
|          | 6-10 yıl         | 48              | 18.0      |
|          | 11-15 yıl        | 35              | 13.2      |
|          | 16-20 yıl        | 25              | 9.4       |
|          | 21-25 yıl        | 11              | 4.1       |
|          | 26 yıl ve üzeri  | 10              | 3.8       |
| Toplam   | 266              | 100.0           |           |
| Klasman  | Aday             | 73              | 26.8      |
|          | İl               | 90              | 33.1      |
|          | Ulusal           | 104             | 38.2      |
|          | Uluslararası     | 5               | 1.8       |
|          | Toplam           | 272             | 100.0     |
| Şehir    | İzmir            | 67              | 24.4      |
|          | Kayseri          | 30              | 10.9      |
|          | Denizli          | 22              | 8.0       |
|          | Aydın            | 29              | 10.5      |
|          | Ankara           | 50              | 18.2      |
|          | İstanbul         | 54              | 19.6      |
|          | Isparta          | 23              | 8.4       |
|          | Toplam           | 275             | 100.0     |

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada hakemlerin sporda ego ve görev yönelimlerini ölçen “Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği”, ile hakemlerin öz yeterlik düzeylerini ölçen “Hakem Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında demografik bilgileri elde etmek için de “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır.

**Sporda Ego ve Görev Yönelimi Ölçeği (SEGYÖ).** Duda Joan L. (1989, 1992), Duda ve Nicholls (1992) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Toros Turhan (2004) tarafından Türk sporcular için güvenilirlik ve geçerliğinin çalışması yapılan "Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği -SGEYÖ-"nin, spor hakemleri için adaptasyon çalışması Doğan vd., (2017) tarafından yapılmıştır. SGEYÖ-13'deki maddeler altı maddesi ego yönelimli hedefler, yedi maddesi görev yönelimli hedefler olmak üzere iki faktöre dağıtılmaktadır. SEGYÖ-'de toplam 13 adet madde bulunmaktadır ve bu maddeler altı maddesi ego yönelimli hedefler, yedi maddesi görev yönelimli hedefler olmak üzere iki faktöre dağıtılmaktadır. Alt boyutlar; Ego yönelimli (1,3,4,6,9,11), Görev yönelimli (2,5,7,8,10,12,13) başlıkları halinde sıralanır. Elde edilen bulgulara göre yapılan faktör analizi sonucunda maddeler orijinal ölçekte olduğu gibi iki faktör altında toplanmakta ve boyutlar ise toplam varyansın %53.19'ini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait madde-test korelasyonları incelendiğinde, maddelerin birbiri ve toplam puan ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ölçeğin yüksek güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu belirlenmiştir (Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı: Görev yönelimli hedefler .82, ego yönelimli hedefler .83 ve genel .83). Bulgular, sporda görev ve ego yönelimi ölçeğinin hakemler için kullanılabileceğini göstermiştir (Doğan vd., 2017).

**Hakem Öz Yeterlik Ölçeği (HÖYÖ).** Orijinal formu Myers vd., (2012) geliştirdikleri Hakem Öz Yeterlik Ölçeği'nin (HÖYÖ) Türkçe versiyonunu fiziksel yeterlik faktörü ekleyerek Karaçam ve Pulur (2017) geliştirmiştir. Ölçek 5'li likert, fiziksel yeterlik boyutunda eklenmesiyle 5 alt boyuttan ve 18 maddeden oluşmaktadır.

Alt boyutlar; Fiziksel yeterlik (1,2,3,4,5), Oyun bilgisi (6,7,8), Karar verme (9,10,11), Baskı (12,13,14), İletişim (15,16,17,18), başlıkları halinde sıralanır. Bileşenlerin analizi sonucu, öz değerleri 1'den büyük beş bileşenli bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçek bileşenleri için alfa iç tutarlık katsayılarının fiziksel yeterlik faktöründe 0,88, oyun bilgisi faktöründe 0,71, karar verme faktöründe 0,85, baskı faktörü 0,88, iletişim faktöründe 0,81 ve ölçeğin tümü için 0,90 olduğu görülmüştür. Sonuçlar fiziksel yeterlik faktörü eklenen beş faktörlü ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. (Karaçam, Aydın ve Pulur, Atilla 2017).

**Sosyo-Demografik Bilgi Formu.** Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form 6 sorudan oluşmaktadır. Bu form ile katılımcıların yaş, cinsiyet, meslek, deneyim, klasman ve şehir ile ilgili bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların kimlik ve özel bilgilerine yönelik herhangi bir soru sorulmamıştır.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışma için Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan gerekli onay alınmıştır (17.01.2018/ 20.478.486). Ayrıca verilerin toplanması için çalışma grubunun bağlı bulunduğu Türkiye Voleybol Federasyonu (TVF)'nden kurumsal izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve ölçekleri içeren form belirtilen illerdeki hakem gruplarına posta yoluyla iletilmiş ve formlar hakemler tarafından doldurulup tekrar posta yoluyla geri gönderilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Bu çalışmanın verileri SPSS programı 21.00 versiyonu ile analizi edilmiştir. Veriler, önce bağımsız değişkenlerin sayı yüzde dağılımları, bağımlı değişkenlerin yani sporda ego ve görev yönelimi ölçeği alt boyutları ve hakemlerde öz yeterlik ölçeği alt boyutları toplam puanlarının betimleyici istatistikleri, ölçeklerin güvenilirlik ve madde analizi, iki ölçek ve alt boyutların arasında Pearson Çarpım Moment Kolerasyon Katsayısı analizi, sosyo-demografik bağımsız değişkenlerin kategorilerinin birbirleriyle, sporda ego ve görev yönelimi ölçeği alt boyutları ve hakem öz yeterlik ölçeği alt boyutları toplam puanları açısından tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Varyans analizlerinde gruplar arası farklılık elde edildiği koşulda hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu saptamak için de Tukey-B çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

**BULGULAR ve YORUM****Tablo 2**

*Cinsiyet grupları açısından hakem Öz Yeterlik Ölçeği fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, karar verme, baskı, iletişim alt boyutları ve hakem Öz Yeterlik Ölçeği toplam puanları ile Sporda Ego ve Görev Yönelimi Ölçeği görev yönelimi ve ego yönelimi alt boyutları toplam puanları bağımsız örneklem testi sonuçları*

|   | Grup  | N   | Ortalama | Standart Sapma | t     | Serbestlik Derecesi | p    |
|---|-------|-----|----------|----------------|-------|---------------------|------|
| <b>HÖYÖ Fiziksel Yeterlik Alt Boyut Toplam Puanı</b>            | Kadın | 129 | 4.44     | .61            | -     | 251.64              | .029 |
|   | Erkek | 143 | 4.60     | .52            | 2.200 |                     |      |
| <b>HÖYÖ Oyun Bilgisi Alt Boyut Toplam Puanı</b>                 | Kadın | 129 | 4.58     | .64            | -     | -                   | -    |
|   | Erkek | 143 | 4.63     | .50            | -     | -                   | -    |
| <b>HÖYÖ Karar Verme Alt Boyut Toplam Puanı</b>                  | Kadın | 129 | 4.32     | .65            | -     | 237.04              | .001 |
|   | Erkek | 143 | 4.56     | .49            | 3.436 |                     |      |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Baskı Alt Boyut Toplam Puanı</b>    | Kadın | 129 | 4.39     | .77            | -     | 270                 | .077 |
|   | Erkek | 143 | 4.54     | .67            | 1.774 |                     |      |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği İletişim Alt Boyut Toplam Puanı</b> | Kadın | 129 | 4.60     | .60            | .293  | 270                 | .769 |
|   | Erkek | 143 | 4.58     | .48            | -     |                     |      |
| <b>HÖYÖ Toplam Puanı</b>  | Kadın | 129 | 4.47     | .54            | -     | 237.598             | .055 |
|   | Erkek | 143 | 4.58     | .41            | 1.931 |                     |      |
| <b>SGEYÖ Görev Yönelimi Alt Boyutu Toplam Puanı</b>             | Kadın | 129 | 4.13     | .66            | .458  | .271                | .648 |
|   | Erkek | 143 | 4.10     | .72            | -     |                     |      |
| <b>SGEYÖ Ego Yönelimi Alt Boyutu Toplam Puanı</b>               | Kadın | 129 | 3.36     | .98            | .192  | 271                 | .848 |
|   | Erkek | 143 | 3.33     | .95            | -     |                     |      |

Hakem öz yeterliğinin fiziksel yeterlik alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Erkek hakemlerin, kadın hakemlere göre fiziksel alt boyut puanları daha yüksektir. Hakem öz yeterlik ölçeği oyun bilgisi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Hakem öz yeterlik ölçeği karar verme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Erkek hakemlerin kadın hakemlere göre karar verme alt boyutu toplam puanları daha yüksektir. Hakem öz yeterlik ölçeği baskı alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Hakem öz yeterlik ölçeği iletişim alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Hakem öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Sporda görev ve ego yönelimi ölçeği görev yönelimi alt boyut toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için anlamlı bir fark yoktur. Sporda görev ve ego yönelimi ölçeği görev yönelimi alt boyut toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için anlamlı bir fark yoktur. Sporda görev ve ego yönelimi ölçeği ego yönelimi alt boyut toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için anlamlı bir fark yoktur.

Meslek Grupları Açısından Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Fiziksel Yeterlik, Oyun Bilgisi, Karar Verme, Baskı, İletişim Alt Boyutları ve Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanları ile Sporda Ego ve Görev Yönelimi Ölçeği Görev Yönelimi ve Ego Yönelimi Alt Boyutları Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

### Tablo 3

Yaş grupları açısından Hakem Öz Yeterlik Ölçeği fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, karar verme, baskı, iletişim alt boyutları ve hakem öz yeterlik ölçeği toplam puanları ile Sporda Ego Ve Görev Yönelimi Ölçeği görev yönelimi ve ego yönelimi alt boyutları toplam puan ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırma sonuçları

|  | Yaş                | Kişi Sayısı<br>(n) | Ortalama | Standart<br>Sapma |
|--|--------------------|--------------------|----------|-------------------|
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Fiziksel Yeterlik Alt Boyut<br/>Toplam Puanı</b> | 18-25 Yaş          | 101                | 4.54     | .58               |
|  | 26-33 Yaş          | 75                 | 4.52     | .52               |
|  | 34-41 Yaş          | 45                 | 4.63     | .50               |
|  | 42-49 Yaş          | 25                 | 4.33     | .76               |
|  | 50 yaş ve<br>üzeri | 20                 | 4.53     | .42               |
|  | Toplam             | 266                | 4.53     | .56               |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Oyun Bilgisi Alt Boyut Toplam<br/>Puanı</b>      | 18-25 Yaş          | 101                | 4.63     | .50               |
|  | 26-33 Yaş          | 75                 | 4.55     | .61               |
|  | 34-41 Yaş          | 45                 | 4.61     | .50               |
|  | 42-49 Yaş          | 25                 | 4.60     | .55               |
|  | 50 yaş ve<br>üzeri | 20                 | 4.85     | .33               |
|  | Toplam             | 266                | 4.62     | .53               |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Karar Verme Alt Boyut Toplam<br/>Puanı</b>       | 18-25 Yaş          | 101                | 4.35     | .56               |
|  | 26-33 Yaş          | 75                 | 4.36     | .58               |
|  | 34-41 Yaş          | 45                 | 4.62     | .52               |
|  | 42-49 Yaş          | 25                 | 4.58     | .48               |

|   |                 |            |             |            |
|---|-----------------|------------|-------------|------------|
|   | 50 yaş ve üzeri | 20         | 4.70        | .56        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>266</b> | <b>4.45</b> | <b>.56</b> |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Baskı Alt Boyut Toplam Puanı</b>                    | 18-25 Yaş       | 101        | 4.48        | .57        |
|   | 26-33 Yaş       | 75         | 4.39        | .78        |
|   | 34-41 Yaş       | 45         | 4.60        | .64        |
|   | 42-49 Yaş       | 25         | 4.49        | .83        |
|   | 50 yaş ve üzeri | 20         | 4.46        | .93        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>266</b> | <b>4.47</b> | <b>.70</b> |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği İletişim Alt Boyut Toplam Puanı</b>                 | 18-25 Yaş       | 101        | 4.61        | .49        |
|   | 26-33 Yaş       | 75         | 4.56        | .53        |
|   | 34-41 Yaş       | 45         | 4.60        | .50        |
|   | 42-49 Yaş       | 25         | 4.73        | .40        |
|   | 50 yaş ve üzeri | 20         | 4.58        | .44        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>266</b> | <b>4.60</b> | <b>.49</b> |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanı</b>                                    | 18-25 Yaş       | 101        | 4.53        | .43        |
|   | 26-33 Yaş       | 75         | 4.48        | .46        |
|   | 34-41 Yaş       | 45         | 4.61        | .43        |
|   | 42-49 Yaş       | 25         | 4.53        | .52        |
|   | 50 yaş ve üzeri | 20         | 4.61        | .40        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>266</b> | <b>4.54</b> | <b>.45</b> |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Görev Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b> | 18-25 Yaş       | 102        | 4.14        | .71        |
|   | 26-33 Yaş       | 75         | 4.10        | .63        |
|   | 34-41 Yaş       | 45         | 4.22        | .76        |
|   | 42-49 Yaş       | 25         | 3.88        | .78        |
|   | 50 yaş ve üzeri | 20         | 4.07        | .57        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>267</b> | <b>4.11</b> | <b>.69</b> |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Ego Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b>   | 18-25 Yaş       | 102        | 3.38        | .98        |
|   | 26-33 Yaş       | 75         | 3.48        | .93        |
|   | 34-41 Yaş       | 45         | 3.27        | 1.04       |
|   | 42-49 Yaş       | 25         | 3.02        | .96        |
|   | 50 yaş ve üzeri | 20         | 3.23        | .84        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>267</b> | <b>3.35</b> | <b>.97</b> |

|  |               | <b>Kareler Toplamı</b> | <b>Serbestlik Derecesi</b> | <b>Kareler Ortalaması</b> | <b>F</b> | <b>P</b> |
|--|---------------|------------------------|----------------------------|---------------------------|----------|----------|
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Fiziksel Yeterlik Alt Boyut Toplam Puanı</b> | Gruplar Arası | 1.49                   | 4                          | .37                       | 1.17     | .321     |
|  | Grup İçi      | 82.91                  | 261                        | .31                       |          |          |
|  | <b>Toplam</b> | <b>84.41</b>           | <b>265</b>                 |                           |          |          |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Oyun Bilgisi Alt Boyut Toplam Puanı</b>      | Gruplar Arası | 1.39                   | 4                          | .35                       | 1.22     | .301     |
|  | Grup İçi      | 74.50                  | 261                        | .28                       |          |          |
|  | <b>Toplam</b> | <b>75.90</b>           | <b>265</b>                 |                           |          |          |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Karar Verme Alt Boyut Toplam Puanı</b>       | Gruplar Arası | 4.52                   | 4                          | 1.13                      | 3.66     | .006     |
|  | Grup İçi      | 80.65                  | 261                        | .30                       |          |          |
|  | <b>Toplam</b> | <b>85.17</b>           | <b>265</b>                 |                           |          |          |



|   |               |        |     |      |          |
|---|---------------|--------|-----|------|----------|
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Baskı Alt Boyut Toplam Puanı</b>                    | Gruplar Arası | 1.16   | 4   | .29  | .58 .673 |
|   | Grup İçi      | 129.63 | 261 | .49  |          |
|   | Toplam        | 130.80 | 265 |      |          |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği İletişim Alt Boyut Toplam Puanı</b>                 | Gruplar Arası | .55    | 4   | .13  | .56 .690 |
|   | Grup İçi      | 64.62  | 261 | .24  |          |
|   | Toplam        | 65.17  | 265 |      |          |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanı</b>                                    | Gruplar Arası | .57    | 4   | .14  | .71 .585 |
|   | Grup İçi      | 53.10  | 261 | .20  |          |
|   | Toplam        | 53.68  | 265 |      |          |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Görev Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b> | Gruplar Arası | 1.99   | 4   | .49  | 1.02.398 |
|   | Grup İçi      | 128.00 | 262 | .48  |          |
|   | Toplam        | 129.99 | 266 |      |          |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Ego Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b>   | Gruplar Arası | 4.72   | 4   | 1.18 | 1.25.289 |
|   | Grup İçi      | 247.42 | 262 | .94  |          |
|   | Toplam        | 252.15 | 266 |      |          |

Yaş gruplarının Fiziksel Yeterlik alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(4,261)=1,177$ ;  $p>0,05$ . Yaş gruplarının Oyun Bilgisi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(4,261)=1,225$ ;  $p>0,05$ . Yaş gruplarının Karar Verme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır;  $F(4,261)=3,660$ ;  $p<0,05$

Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma ve LSD testi sonucuna göre 18-25 yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 34-41 yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşüktür. 18-25 grubunun Karar verme alt boyutu toplam puanı 50 ve üzeri yaş grubu Karar verme alt boyutu toplam puanından daha düşüktür. 26-33 yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 34-41 yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşüktür. 26-33 yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 50 ve üzeri yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşüktür.

Yaş gruplarının Baskı alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(4,261)=0,587$ ;  $p>0,05$ . Yaş gruplarının İletişim alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(4,261)=0,563$ ;  $p>0,05$ . Yaş gruplarının Hakem Öz Yeterlik Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(4,261)=0,711$ ;  $p>0,05$ . Yaş gruplarının Görev Yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark yoktur;  $F(4,262)=1,020$ ;  $p>0,05$ . Yaş gruplarının Ego Yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(4,262)=1,252$ ;  $p>0,05$ .

**Tablo 4**

Deneyim grupları açısından Hakem Öz Yeterlik Ölçeği fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, karar verme, baskı, iletişim alt boyutları ve hakem öz yeterlik ölçeği toplam puanları ile Sporda Ego Ve Görev Yönelimi Ölçeği görev yönelimi ve ego yönelimi alt boyutları toplam puan ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırma sonuçları

|  | Deneyim         | Kişi Sayısı (n) | Ortalama | Standart Sapma |
|--|-----------------|-----------------|----------|----------------|
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Fiziksel Yeterlik Alt Boyut Toplam Puanı</b> | 1-5 yıl         | 135             | 4.54     | .58            |
|  | 6-10 yıl        | 48              | 4.53     | .48            |
|  | 11-15 yıl       | 35              | 4.65     | .48            |
|  | 16-20 yıl       | 25              | 4.37     | .67            |
|  | 21-25 yıl       | 11              | 4.27     | .72            |
|  | 26 yıl ve üzeri | 10              | 4.68     | .36            |
|  | Toplam          | 264             | 4.53     | .56            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Oyun Bilgisi Alt Boyut Toplam Puanı</b>      | 1-5 yıl         | 135             | 4.58     | .55            |
|  | 6-10 yıl        | 48              | 4.60     | .58            |
|  | 11-15 yıl       | 35              | 4.69     | .46            |
|  | 16-20 yıl       | 25              | 4.65     | .48            |
|  | 21-25 yıl       | 11              | 4.57     | .57            |
|  | 26 yıl ve üzeri | 10              | 5.00     | .00            |
|  | Toplam          | 264             | 4.62     | .53            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Karar Verme Alt Boyut Toplam Puanı</b>       | 1-5 yıl         | 135             | 4.37     | .57            |
|  | 6-10 yıl        | 48              | 4.37     | .56            |
|  | 11-15 yıl       | 35              | 4.65     | .51            |
|  | 16-20 yıl       | 25              | 4.55     | .51            |
|  | 21-25 yıl       | 11              | 4.66     | .59            |
|  | 26 yıl ve üzeri | 10              | 4.86     | .32            |
|  | Toplam          | 264             | 4.45     | .56            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Baskı Alt Boyut Toplam Puanı</b>             | 1-5 yıl         | 135             | 4.48     | .63            |
|  | 6-10 yıl        | 48              | 4.51     | .57            |
|  | 11-15 yıl       | 35              | 4.50     | .86            |
|  | 16-20 yıl       | 25              | 4.38     | .83            |
|  | 21-25 yıl       | 11              | 4.24     | .17            |
|  | 26 yıl ve üzeri | 10              | 4.86     | .32            |
|  | Toplam          | 264             | 4.48     | .69            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği İletişim Alt Boyut Toplam Puanı</b>          | 1-5 yıl         | 135             | 4.61     | .52            |
|  | 6-10 yıl        | 48              | 4.53     | .49            |
|  | 11-15 yıl       | 35              | 4.61     | .48            |
|  | 16-20 yıl       | 25              | 4.74     | .37            |
|  | 21-25 yıl       | 11              | 4.56     | .51            |

|   |                 |            |             |            |
|---|-----------------|------------|-------------|------------|
|   | 26 yıl ve üzeri | 10         | 4.62        | .37        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>264</b> | <b>4.60</b> | <b>.49</b> |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanı</b>                                    | 1-5 yıl         | 135        | 4.52        | .47        |
|   | 6-10 yıl        | 48         | 4.51        | .38        |
|   | 11-15 yıl       | 35         | 4.62        | .42        |
|   | 16-20 yıl       | 25         | 4.53        | .47        |
|   | 21-25 yıl       | 11         | 4.44        | .52        |
|   | 26 yıl ve üzeri | 10         | 4.78        | .26        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>264</b> | <b>4.54</b> | <b>.44</b> |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Görev Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b> | 1-5 yıl         | 137        | 4.13        | .67        |
|   | 6-10 yıl        | 47         | 4.03        | .76        |
|   | 11-15 yıl       | 35         | 4.21        | .81        |
|   | 16-20 yıl       | 25         | 4.02        | .62        |
|   | 21-25 yıl       | 11         | 3.88        | .45        |
|   | 26 yıl ve üzeri | 10         | 4.12        | .71        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>265</b> | <b>4.10</b> | <b>.70</b> |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Ego Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b>   | 1-5 yıl         | 137        | 3.44        | .98        |
|   | 6-10 yıl        | 47         | 3.28        | .88        |
|   | 11-15 yıl       | 35         | 3.14        | 1.04       |
|   | 16-20 yıl       | 25         | 3.23        | .98        |
|   | 21-25 yıl       | 11         | 2.90        | .98        |
|   | 26 yıl ve üzeri | 10         | 3.33        | .80        |
|   | <b>Toplam</b>   | <b>265</b> | <b>3.33</b> | <b>.97</b> |

|  |                      | <b>Kareler Toplamı</b> | <b>Serbestlik Derecesi</b> | <b>Kareler Ortalaması</b> | <b>F</b> | <b>P</b> |
|--|----------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------|----------|----------|
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Fiziksel Yeterlik Alt Boyut Toplam Puanı</b> | <b>Gruplar Arası</b> | 2.10                   | 5                          | .42                       | 1.32     | 256      |
|  | <b>Grup İçi</b>      | 82.23                  | 258                        | .31                       |          |          |
|  | <b>Toplam</b>        | 84.33                  | 263                        |                           |          |          |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Oyun Bilgisi Alt Boyut Toplam Puanı</b>      | <b>Gruplar Arası</b> | 1.83                   | 5                          | .36                       | 1.29     | 266      |
|  | <b>Grup İçi</b>      | 73.16                  | 258                        | .28                       |          |          |
|  | <b>Toplam</b>        | 75.00                  | 263                        |                           |          |          |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Karar Verme Alt Boyut Toplam Puanı</b>       | <b>Gruplar Arası</b> | 5.10                   | 5                          | 1.02                      | 3.29     | 007      |
|  | <b>Grup İçi</b>      | 79.93                  | 258                        | .31                       |          |          |
|  | <b>Toplam</b>        | 85.04                  | 263                        |                           |          |          |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Baskı Alt Boyut Toplam Puanı</b>             | <b>Gruplar Arası</b> | 2.38                   | 5                          | .47                       | .97      | .433     |
|  | <b>Grup İçi</b>      | 126.22                 | 258                        | .48                       |          |          |
|  | <b>Toplam</b>        | 128.60                 | 263                        |                           |          |          |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği İletişim Alt Boyut Toplam Puanı</b>          | <b>Gruplar Arası</b> | .70                    | 5                          | .14                       | .57      | .722     |

|   |                      |        |     |      |          |
|---|----------------------|--------|-----|------|----------|
|   | <b>Grup İçi</b>      | 63.60  | 258 | .24  |          |
|   | <b>Toplam</b>        | 64.30  | 263 |      |          |
|   | <b>Gruplar Arası</b> | .98    | 5   | .19  | .98 .429 |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanı</b>                                    | <b>Grup İçi</b>      | 51.92  | 258 | .20  |          |
|   | <b>Toplam</b>        | 52.90  | 263 |      |          |
|   | <b>Gruplar Arası</b> | 1.54   | 5   | .30  | .62 .681 |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Görev Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b> | <b>Grup İçi</b>      | 127.91 | 259 | .49  |          |
|   | <b>Toplam</b>        | 129.45 | 264 |      |          |
|   | <b>Gruplar Arası</b> | 5.28   | 5   | 1.05 | 1.12 347 |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Ego Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b>   | <b>Grup İçi</b>      | 243.27 | 259 | .93  |          |
|   | <b>Toplam</b>        | 248.56 | 264 |      |          |

Deneyim gruplarının Fiziksel Yeterlik alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(5,258)=1,321$ ;  $p>0,05$ . Deneyim gruplarının Oyun Bilgisi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(5,258)=1,296$ ;  $p>0,05$ . Deneyim gruplarının Karar Verme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır;  $F(5,258)=3,295$ ;  $p<0,05$ . Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre;

1-5 yıl deneyim grubunun karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri deneyim grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalamasında daha düşüktür. 6-10 yıl deneyim grubunun karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri deneyim grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalamasında daha düşüktür. 16-20 yıl deneyim grubunun karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 1-5 yıl ve 6-10 yıl deneyim grubundan yüksek iken, 11-15 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri deneyim grubundan daha düşüktür. 11-15 yıl deneyim grubunun karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 16-20 yıl, 6-10 yıl, 1-5 yıl deneyim grubundan yüksek iken, 21,25 yıl ve 26 yıl ve üzeri deneyim grubundan daha düşüktür.

21-25 yıl deneyim grubunun karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 11-15 yıl deneyim grubu yüksek iken, 26 yıl ve üzeri deneyim grubundan daha düşüktür. 26 yıl ve üzeri deneyim grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl, 11-15 yıl ve 21-25 yıl deneyim grubundan daha yüksektir. Deneyim gruplarının Baskı alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(5,258)=0,976$ ;  $p>0,05$ . Deneyim gruplarının İletişim alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(5,258)=0,571$ ;  $p>0,05$ . Deneyim gruplarının Hakem Öz Yeterlik Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(5,258)=0,982$ ;  $p>0,05$ . Deneyim gruplarının Görev Yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(5,259)=0,625$ ;  $p>0,05$ . Deneyim gruplarının

Ego Yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(5,259)=1,125$ ;  $p>0,05$ .

**Tablo 5**

*Klasman grupları açısından Hakem Öz Yeterlik Ölçeği fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, karar verme, baskı, iletişim alt boyutları ve hakem öz yeterlik ölçeği toplam puanları ile Sporda Ego Ve Görev Yönelimi Ölçeği görev yönelimi ve ego yönelimi alt boyutları toplam puan ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırma sonuçları*

|   | Klasman      | Kişi Sayısı (n) | Ortalama | Standart Sapma |
|---|--------------|-----------------|----------|----------------|
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Fiziksel Yeterlik Alt Boyut Toplam Puanı</b>        | Aday         | 73              | 4.49     | .66            |
|   | İl           | 88              | 4.54     | .50            |
|   | Ulusal       | 104             | 4.53     | .54            |
|   | Uluslararası | 5               | 4.80     | .34            |
|   | Toplam       | 270             | 4.53     | .56            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Oyun Bilgisi Alt Boyut Toplam Puanı</b>             | Aday         | 73              | 4.56     | .58            |
|   | İl           | 88              | 4.61     | .53            |
|   | Ulusal       | 104             | 4.66     | .50            |
|   | Uluslararası | 5               | 5.00     | .00            |
|   | Toplam       | 270             | 4.62     | .53            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Karar Verme Alt Boyut Toplam Puanı</b>              | Aday         | 73              | 4.33     | .57            |
|   | İl           | 88              | 4.42     | .56            |
|   | Ulusal       | 104             | 4.55     | .54            |
|   | Uluslararası | 5               | 5.00     | .00            |
|   | Toplam       | 270             | 4.46     | .56            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Baskı Alt Boyut Toplam Puanı</b>                    | Aday         | 73              | 4.52     | .60            |
|   | İl           | 88              | 4.45     | .75            |
|   | Ulusal       | 104             | 4.48     | .72            |
|   | Uluslararası | 5               | 5.00     | .00            |
|   | Toplam       | 270             | 4.49     | .69            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği İletişim Alt Boyut Toplam Puanı</b>                 | Aday         | 73              | 4.58     | .55            |
|   | İl           | 88              | 4.6      | .47            |
|   | Ulusal       | 104             | 4.60     | .48            |
|   | Uluslararası | 5               | 4.60     | .41            |
|   | Toplam       | 270             | 4.60     | .49            |
| <b>Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanı</b>                                    | Aday         | 73              | 4.50     | .50            |
|   | İl           | 88              | 4.53     | .42            |
|   | Ulusal       | 104             | 4.56     | .43            |
|   | Uluslararası | 5               | 4.85     | .14            |
|   | Toplam       | 270             | 4.54     | .44            |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Görev Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b> | Aday         | 73              | 4.10     | .62            |
|   | İl           | 89              | 4.14     | .78            |
|   | Ulusal       | 104             | 4.10     | .67            |
|   | Uluslararası | 5               | 4.02     | .47            |
|   | Toplam       | 271             | 4.11     | .69            |
| <b>Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Ego Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı</b>   | Aday         | 73              | 3.40     | .88            |
|   | İl           | 89              | 3.52     | 1.06           |
|   | Ulusal       | 104             | 3.18     | .912           |
|   | Uluslararası | 5               | 2.63     | .88            |
|   | Toplam       | 271             | 3.34     | .97            |

|  |               | Kareler<br>Toplamı | Serbestlik<br>Derecesi | Kareler<br>Ortalaması | F    | P    |
|--|---------------|--------------------|------------------------|-----------------------|------|------|
| Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Fiziksel Yeterlik Alt Boyut Toplam Puanı        | Gruplar Arası | .460               | 3                      | .15                   | .47  | .698 |
|  | Grup İçi      | 85.21              | 266                    | .32                   |      |      |
|  | Toplam        | 85.66              | 269                    |                       |      |      |
| Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Oyun Bilgisi Alt Boyut Toplam Puanı             | Gruplar Arası | 1.15               | 3                      | .38                   | 1.36 | 255  |
|  | Grup İçi      | 75.32              | 266                    | .28                   |      |      |
|  | Toplam        | 76.48              | 269                    |                       |      |      |
| Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Karar Verme Alt Boyut Toplam Puanı              | Gruplar Arası | 3.62               | 3                      | 1.20                  | 3.91 | 009  |
|  | Grup İçi      | 82.14              | 266                    | .30                   |      |      |
|  | Toplam        | 85.76              | 269                    |                       |      |      |
| Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Baskı Alt Boyut Toplam Puanı                    | Gruplar Arası | 1.50               | 3                      | .50                   | 1.03 | 380  |
|  | Grup İçi      | 129.94             | 266                    | .48                   |      |      |
|  | Toplam        | 131.45             | 269                    |                       |      |      |
| Hakem Öz Yeterlik Ölçeği İletişim Alt Boyut Toplam Puanı                 | Gruplar Arası | .05                | 3                      | .19                   | .07  | 973  |
|  | Grup İçi      | 66.84              | 266                    | .25                   |      |      |
|  | Toplam        | 66.90              | 269                    |                       |      |      |
| Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanı                                    | Gruplar Arası | .64                | 3                      | .21                   | 1.07 | 361  |
|  | Grup İçi      | 53.51              | 266                    | .20                   |      |      |
|  | Toplam        | 54.16              | 269                    |                       |      |      |
| Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Görev Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı | Gruplar Arası | .10                | 3                      | .03                   | .07  | 976  |
|  | Grup İçi      | 131.11             | 267                    | .49                   |      |      |
|  | Toplam        | 131.22             | 270                    |                       |      |      |
| Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği Ego Yönelimi Alt boyut Toplam Puanı   | Gruplar Arası | 8.50               | 3                      | 2.83                  | 3.07 | 028  |
|  | Grup İçi      | 245.82             | 267                    | .92                   |      |      |
|  | Toplam        | 254.33             | 270                    |                       |      |      |

Klasman gruplarının fiziksel yeterlik alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(3,266)=0,478$ ;  $p>0,05$ . Klasman gruplarının oyun bilgisi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(3,266)=1,362$ ;  $p>0,05$ . Klasman gruplarının karar verme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır;  $F(3,266)=3,912$ ;  $p<0,05$ . Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre Uluslararası klasman grubunun karar Verme alt boyutu toplam puan ortalaması aday klasman grubu puan ortalamasından daha yüksektir. Uluslararası klasman grubunun karar

Verme alt boyutu toplam puan ortalaması il klasman grubu puan ortalamasından daha yüksektir. Uluslararası klasman grubunun karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması ulusal klasman grubu puan ortalamasından daha yüksektir. Klasman gruplarının Baskı alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(3,266)=1,030$ ;  $p>0,05$ . Klasman gruplarının İletişim alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(3,266)=0,075$ ;  $p>0,05$ . Klasman gruplarının Hakem Öz Yeterlik Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(3,266)=1,073$ ;  $p>0,05$ . Klasman gruplarının Görev Yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur;  $F(3,267)=0,070$ ;  $p>0,05$ . Klasman gruplarının Ego Yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır;  $F(3,267)=3,079$ ;  $p<0,05$ .

Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre;

Uluslararası klasman grubunun ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalaması ulusal, aday ve il klasman grubu ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşüktür. Ulusal klasman grubunun ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalaması aday ve il klasman grubundan düşük iken uluslararası klasman grubunun ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamasından daha yüksektir. Aday klasman grubunun ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalaması il klasman grubundan düşük iken uluslararası ve ulusal klasman grubunun ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamasından daha yüksektir. İl klasman grubunun ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalaması uluslararası, ulusal ve aday klasman grubundan daha yüksektir.

Şehir Grupları Açısından Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Fiziksel Yeterlik, Oyun Bilgisi, Karar Verme, Baskı, İletişim Alt Boyutları ve Hakem Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanları ile Sporda Ego ve Görev Yönelimi Ölçeği Görev Yönelimi ve Ego Yönelimi Alt Boyutları Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde sporun bir parçası olan hakemlerin öz yeterlik düzeylerinin hedef yönelimler açısından incelenerek çıkan sonuçların birbirleri ile ilişkisi sonucunda hakemlere katkı sağlaması ve hakemlerin öz yeterliklerine etki eden hedef yönelimlerin bulunması ve bunları etkileme olasılığı bulunan faktörleri kontrol altına alabilmektir.

Ego ve görev yönelimi ve öz yeterlikle ilgili yapılan birçok araştırma olmasına rağmen hatta diğer branşlardaki hakemler üzerine yapılan çalışmalarda görülmüş ancak voleybol hakemleri üzerinde yapılan literatür taramaları sonucunda bu alanda sınırlı sayıda çalışma olduğu ve bu alanın hala incelendiği söyleyebiliriz. Bu çalışma ile alanda literatüre yeni bilgiler kazandırılmaya ve halihazırda var olan bilgiler yenileriyle desteklenmeye çalışılmıştır.

Hakem öz yeterlik ölçeği alt boyutları fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, karar verme, baskı, iletişim, HÖYÖ toplam puanı ve SEGYÖ görev yönelimi alt boyutunun her birinin birbiriyle arasında anlamlı bir ilişki olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Sporda ego ve görev yönelimi ölçeği ego yönelimi alt boyutu sadece görev yönelimi alt boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. En yüksek ilişkinin HÖYÖ toplam puanı ile oyun bilgisi alt boyutu arasında olduğu bulunurken en düşük ilişki ise SEGYÖ görev yönelimi alt boyutu ile baskı arasında bulunmuştur. HÖYÖ'nün kendi içerisindeki en düşük ilişki baskı ve fiziksel yeterlik alt boyutları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla voleybol hakemlerinin baskı altında kalsalar da kondisyonlarıyla ya da duruşlarıyla ilgili olumsuz bir düşünceye sahip olmadıklarını düşünebiliriz.

Çalışmamızda cinsiyet gruplarına göre hakem öz yeterlik ölçeği fiziksel yeterlik alt boyutu ve karar verme alt boyutu toplam puan ortalamaları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Erkek hakemlerin, kadın hakemlere göre fiziksel yeterlik ve karar verme alt boyut puanları daha yüksektir. Karaçam ve Pulur (2017) basketbol hakemleri üzerinde yaptıkları çalışmada bizim çalışmamıza uygun olarak fiziksel yeterlik ve karar verme düzeyleri erkek hakemlerin kadın hakemlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yapılan bu çalışma birbirleriyle paralellik göstermektedir. Arslanoğlu vd., (2010) voleybol hakemlerinin temel psikolojik ihtiyaçlarını cinsiyet değişkenine göre incelemiş ve temel psikolojik ihtiyaçların içerisindeki yeterlik ihtiyacı arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada bulguları sonucunda kendi çalışmamızdan farklı olarak bayan voleybol hakemlerinin erkek voleybol hakemlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna varılmaktadır.

Hakem öz yeterlik ölçeği baskı, iletişim alt boyutu toplam puan ortalamaları ve ölçek toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Çalışmamıza uygun olarak Karaçam ve Pulur (2017) futbol, basketbol ve hentbol hakemleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada da baskı, iletişim ve genel öz yeterlik düzeyleri arasında cinsiyetlere göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı zamanda yine Karaçam ve Pulur (2017) basketbol hakemleri üzerine yapmış olduğu çalışma sonuçlarında da cinsiyete göre baskı ve iletişim düzeylerimde anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmamız literatüre uygun sonuçlar vermiştir.

Hakem öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Demirbaş (2014) meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkeni ile öz-etkililik-yeterlilik ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşıldı. Kaçar ve Beycioğlu (2017) çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik inanç kaynakları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermektedir. Bu durum kadınların sosyal yaşamda daha aktif rol almaya başlamasıyla birlikte genel olarak yaşanan kadın erkek eşitsizliğinin yavaş yavaş ortadan kalkması olarak yorumlanabilir.

Bu araştırmada sporda görev ve ego yönelimi ölçeği görev yönelimi ve ego yönelimi alt boyut toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için anlamlı bir fark yoktur. Bu alanda yapılan çalışmalarda araştırmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışmalardan biri Çavdarlı (2013) liseli sporcuların katılımıyla yapılmış ve cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamışlardır. Bir diğer destekleyen çalışmalardan, 112 üniversite öğrencinin katıldığı Budak (2017) ve Kim ve Gill (1997) görev ve ego



yönelimlerinin cinsiyetler için bir farklılığın olmadığını tespit ettikleri çalışmaya ise 344 sporcu katılmıştır. Tüm bu çalışmaların dışında Duda (1989) araştırmasında hedef yönelimleri açısından cinsiyetler arasında farklılık bulunmuştur. Bireysel ve takım sporcular üzerine yapılan bu çalışma sonucunda erkek sporcuların kadın sporculara göre daha çok ego ile ilişkili hedef yönelimli olduğu kadın sporcuların ise daha çok görev ile ilişkili hedef yönelimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum genel olarak toplumumuzda üst düzey yöneticilerin erkek olması daha başarılı olma isteği ve erkeklerin daha çok söz sahibi olma istekleriyle örtüşmektedir. Kadınlar da ise daha sürece odaklanma ve başarıyı sadece sonuç odaklı algılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bunların dışında Hakem öz yeterlik ölçeği oyun bilgisi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet grupları için istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çalışmamızda meslek gruplarının karar verme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Çalışmamızdan farklı olarak Uzunoğlu (2008) Meslekleri açısından hakemlerin dikkatli karar verme puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Aynı zamanda meslek gruplarının fiziksel yeterlik, oyun bilgisi baskı, iletişim, hakem öz yeterlik ölçeği genel toplam puanı, görev yönelimi ve ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Genel anlamda bireylerin mesleklerinin getirmiş oldukları özelliklerini hakemlik üzerinde bir etkisinin olmadığını düşünebiliriz.

Yaş gruplarının oyun bilgisi, baskı, iletişim ve hakem öz yeterlik ölçeği genel toplam puanı, görev yönelimi ve ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Yaş gruplarının Fiziksel Yeterlik alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Araştırma sonuçlarımıza uygun olarak Karaçam ve Pulur (2017) futbol, basketbol ve hentbol hakemleri üzerine yapmış oldukları çalışmada fiziksel uygunluk ve yaşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yaş gruplarının karar verme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ve farkı belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 18-25 yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 34-41 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puanından daha düşükken, 26-33 yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması 34-41 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşüktür. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda yaşla birlikte tecrübe sahibi olmaya başlayan hakemler daha rahat karar vermeye ilerleyen yıllarda karar verme sorunu yaşamamaya başlarlar.

Deneyim gruplarının karar verme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-5 yıl deneyim grubu ile 6-10 yıl deneyim grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri

deneyim grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalamasında daha düşüktür. 26 yıl ve üzeri deneyim grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl, 11-15 yıl ve 21-25 yıl deneyim grubundan daha yüksektir. Bu sonuçlara göre deneyimle birlikte karar verme durumu daha rahat olmaktadır ancak bu çalışmada deneyim grupları yıllara göre arttıkça karar verme durumu iyileşirken, 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında beklenenin dışında bir durum gelişmiştir. Diğer gruplar sırasıyla ilerlerken 11-15 yıl deneyim grubu 16-20 yıl deneyim grubuna göre daha yüksek karar verme alt boyutu puan ortalamasına sahiptir.

Deneyim gruplarının fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, baskı, iletişim ve hakem öz yeterlik ölçeği genel toplam puanı, görev yönelimi ve ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Klasman gruplarının karar verme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre uluslararası klasman grubunun karar verme alt boyutu toplam puan ortalaması ulusal, aday ve il klasman grubu karar verme alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşüktür. Bunun nedeni hakemlerin klasmanlarının aday, il, ulusal ve uluslararası olarak ilerlediğini göz önünde bulundurursak, ilerleyebilecekleri son mevki olan uluslararası klasmana yükseldiklerinde ellerindeki imkanlara göre daha uygun karar vermeleri, klasmanlarda ilerlemek için daha fazla müsabakaya çıkmaları, bununla birlikte çok daha fazla pozisyonla karşılaşmaları ve tüm bunların getirmiş olduğu deneyim ve bilgi birikimine bağlı olabilir.

Klasman gruplarının Ego Yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre uluslararası klasman grubunun ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalaması sırasıyla ulusal, aday ve il klasman grubu ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşüktür. Ego yönelimi alt boyut toplam puanları uluslararası, ulusal, aday ve il olarak artmaktadır. Burada il hakemlerin aday, ulusal ve uluslararası klasmanda ki hakemlere göre daha ego yönelimli oldukları sonucuna varılabilir. Aday hakemlikten sonra il hakemliğine belirli koşulları yerine getirdikten sonra terfi edebilirken il hakemliğinden sonra ulusal hakem olabilmek için hem belirli koşullar yerine getirilmeli hem de İl Hakem Kurulu tarafından sezon sonunda Ulusal hakemliğe terfi için önerilmesi gerekmektedir. Bir voleybol hakemi iki sezon aday hakemlik yaptıktan sonra il hakemliğine terfi edemezse hakemliği düşürülmektedir. Ancak aday hakemliğini başarıyla tamamlayan ve il hakemliğine terfi eden biri hakemlik kariyerini il hakemi olarak tamamlayabilir. Bu durumda ulusal hakemliğe terfi etmek isteyen il klasman grubundaki hakemlerin ulusal hakemliğe terfi edebilme düşüncesi nedeniyle diğer klasman gruplarına göre daha sonuç odaklı olabilirler.

Klasman gruplarının fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, baskı, iletişim ve hakem öz yeterlik ölçeği genel toplam puanı ve görev yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Şehir gruplarının fiziksel yeterlik, oyun bilgisi, karar verme, baskı, iletişim, hakem öz yeterlik ölçeği genel toplam puan ortalamaları ve görev yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Şehir gruplarının ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sadece İzmir ve İstanbul arasında anlamlı bir fark bulunmazken diğer tüm iller arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İzmir ve İstanbul ili hakemlerinin ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları Ankara, Isparta, Aydın, Denizli ve Kayseri ili hakemlerine göre ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşüktür. Kayseri ili hakemlerinin ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamaları sırasıyla İzmir, İstanbul, Ankara, Isparta, Aydın, Denizli ili hakemlerine göre ego yönelimi alt boyutu toplam puan ortalamasından daha yüksektir. Bu çalışma için katılan yedi ilin arasında Kayseri’de faal olan hakemlerimizin ego yönelimli puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ego yönelimli bireylerin negatif duygu durumuna daha çok; pozitif duygu durumuna ise daha az meyilli olduğu düşünülmektedir (Nicholls, 1989). Bunun sebeplerinden birini Roberts (1992) kazanmak ve kaybetmek olgularının değişken ve kontrolü olmayan durumlar olduğunu ve sonuç olarak kazanma odaklı sporcuların olumsuz duygulara daha yatkın olmasının muhtemel olduğu şeklinde açıklamıştır. Buna karşın görev yönelimli sporcular performans için içsel standartlar geliştirmişlerdir ve bu daha kontrol edilebilir bir durum olduğu için pozitif duygulanım görev yönelimli sporcular arasında daha olasıdır (Roberts, 1992). Duda ve arkadaşları ile Whitehead ve arkadaşları tarafından farklı zamanlarda yapılan araştırmalarda, algılanan düşük yeteneğe sahip bireylerin ego yönelimli durumlarda görev yönelimli durumlara göre daha düşük performans sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır (aktaran. Keleş, 2013:23-24). Daha kalabalık hakem gruplarına sahip olan İzmir, İstanbul ve Ankara şehirlerinde ego yönelimi daha az çıkarken sonrasında sırasıyla Isparta, Aydın, Denizli ve Kayseri illerinde ego yönelimi alt boyutu ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu illerde üst liglerde olan takım sayısı da düşünüldüğünde başarının üst liglerde görev almanın kendini başarılı olarak görme şeklinde yorumlanması da mümkündür.

Başarı hedefi yönelimi ve algılanan fiziksel yeterliliğin kendine güven üzerinde etkisini araştıran çok az çalışma bulunmaktadır. Treasure ve Biddle (1997) görev yöneliminin kendine güveni, algılanan yeterliliği ve fiziksel öz-saygıyı doğrudan ve dolaylı olarak öngördüğünü bulmuşlardır. Kavussanu ve Harnisch (2000) yaptıkları bir çalışmada görev yönelimi yüksek olan sporcuların görev yönelimi düşük olanlara göre daha fazla kendine güvenli olduğunu tespit etmişlerdir. Bu alanda yapılan sınırlı çalışmalar görev yöneliminin kendine güveni etkileyeceği yönündedir. Genel olarak görev yönelimi kendine güven üzerinde etkilidir, çünkü kendine güven yeterlilik ile ilişkilidir. Eğer bir birey kendini faaliyet gösterdiği spor dalında yeterli görüyorsa, o bireyin kendine güven duygusu da yüksek düzeyde olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Arslanoğlu, E., Tekin, M. Arslanoğlu, C. ve Özmutlu, İ. (2010). Voleybol hakemlerinin çeşitli değişkenlere göre kaygı ve temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin incelenmesi. (Ankara ili Örneği) *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 985-995.
- Boyd, M.P. (1990). *The effects of participation orientation and success-failure on post-competitive affect in young athletes* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Southern California.
- Budak, H.A. (2017). *Farklı Güdüsel İklimlerde Performansın Ön Görücüsü Olarak Akış ve Duygusal Zekâ* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Buldur, S. ve Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Bray, S., Balaguer, I., ve Duda, J.L. (2004). The relationship of task self-efficacy and role efficacy beliefs to role performance in Spanish youth soccer. *Journal of Sport Sciences*, 22 (5), 429-437.
- Çavdarlı, Ş. (2013). *Liseli sporcularda görev ve ego yönelimleri ile sporda stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Demirbaş, Ö. (2014). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Duda, J. L. (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Psychology*, 20, 42-56.
- Duda, J. L. (1992). "Motivation in Sport Setting: A Goal Perspective Approach, In Roberts", Motivation in Sport and Exercise, Champaign, Illinois:Human Kinetics, pp. 57- 91.
- Duda, J.L. ve Chi, L. (1989). *The effect of task and ego involving conditions on perceived competence and causal attributions in basketball*. Makale Uygulamalı Spor Psikoloji Birliği, University of Washington, Seattle.
- Duda, J.L., ve Nicholls, J. (1992). Dimensions of leadership behavior in sport: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- Duda, J. L., & White, S. A., (1992). Goal orientations and beliefs about the cause of sport success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., ve Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26,40-63.

- Doğan, K. ve Elçi, S. (2017). Sporda Ego ve Görev Yönelimi Ölçeği (SEGYÖ)'nin Hakemler için Adaptasyon Çalışması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 68-77.
- Jacobsen, D.A., Eggen, P. ve Kauchak, D. (2002). *Methods for teaching, Promoting student learning, Sixth Edition*, Merrill Prentice Hall, New Jersey, USA
- Kaçar, T. ve Beycioğlu K.(2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Karaçam, A. ve Pular, A. (2017). Hakem Öz Yeterlik Ölçeği'nin (HÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,11(1), 118-128.
- Karaçam, A. ve Pular A. (2017). Examining the Relationship between Referee Self-efficacy and General Self-efficacy Levels of Basketball Referees in Terms of Certain Variables. *Journal of Education and Training Studies*, vol.5, 37-45.
- Karaçam, A. ve Pular A. (2017). Examining the Relationship between Referee Self-efficacy and General Self-efficacy Levels of Football, Basketball and Handball Referees. *Universal Journal of Educational Research* , 5, 1571-1579.
- Karataş, Ö., Biçer, Y.S., Yıldırım, E. ve Çevrim, H. (2013). Hentbol, basketbol, Voleybol Klasman hakemlerinin iş doyumunu düzeylerin incelenmesi. *Sport Sciences* , 8 (2) , 35-45 .
- Kavussanu, M. ve Harnisch D.L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 229-242.
- Kaygusuz Ş., Körmükçü, Y. ve Adalı, H. (2016) Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyum durumları ile sporda görev ve ego yönelimi durumlarının bazı değişkenler tarafından incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, s.854
- Kelecek, S. (2013). *Sporcuların Tutkunluk Düzeylerinin; Optimal Performans Duygu Durumu, Güdusel Yönelim ve Hedef Yönelimini Belirlemedeki Rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Kim, B. J. & Gill, D.L. (1997). A Cross-Cultural Extension of Goal Perspective Theory to Korean Youth Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Guillén, F., ve Dithurbide, L. (2012). Development of, and initial validity evidence for, the Referee Self-Efficacy Scale: A multistudy report. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 34(6), 737-765.
- Nicholls J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ornstein, A.C. & Lasley, T.J. (2000). *Strategies for Effective Teaching, Third Edition*, The McGraw-Hill Companies, USA.

- Öztürk Kuter, F. (1997). "Üniversite Gençliğinin Futbolda Takım Tutma Durumlarının Karşılaştırılması", 1. *Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu*, 51, Mersin.
- Pepe, H., Filiz, K., Pepe, K. ve Can, S. (1999). Futbol hakemlerinin hakemlik geçmişleri ve sporculuk geçmişlerinin tutarlı karar vermedeki etkisinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1, 26-33.
- Roberts, G.C. (1992) Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In: Roberts GC. (Ed.). *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: *Human Kinetics*, p. 3-29.
- Toros, T. (2000). Sporda görev ve ego yönelimi ölçeğinin Türk sporcuları için uyarlama ön çalışması. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 11-13 Mayıs, İstanbul*.
- Toros, T. (2001). *Elit ve Elit olmayan erkek basketbolcularda hedefyönelimi, güdüsel iklim ve hedeflerin özgünlük güçlük derecesi özelliklerinin yaşam doyumuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Toros, T. (2002). Elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel (motivasyonel) iklim ve yaşam doyumunu. *H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi*. 13(3), pp. 24-36.
- Toy A. B. (2015) *Serbest ve Grekoromen Stil Güreşçilerin Hedef Yönelimi ve Yaşam Doyumu İlişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Treasure, D.C. ve Biddle, S. (1997). North American Society of the Psychology of Sport and Physical Activity: Antecedents of physical self-worth and global self-esteem: Influence of achievement goal orientations and perceived ability, *Denver, Colorado*.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In: Roberts GC. (Ed.). *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: *Human Kinetics*, p. 3-29.
- Uzunoğlu, Ö.U. (2008). *Türk Futbol Hakemlerinin Karar Verme Stilllerinin Klasmanlarına ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25(1), 4-18.
- Walling, M.D. & Duda, J.L. (1995). *Goals and their associations with beliefs about success in the perceptions of the purpose of physical education*. *J Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: *Human Kinetics*.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction.

The aim of this research is to investigate whether the relationship between ego and task orientation and self-efficacy of volleyball referees has changed according to their demographic characteristics.

### Method.

The study group consisted of 279 volleyball referees who were active in İzmir, Kayseri, Denizli, Aydın, Ankara, İstanbul and Isparta during 2017-2018 season. The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and the referee self-efficacy scale (REFS) and the socio-demographic data form were used as data collection tools. One-way analysis of variance (ANOVA) and t-test (t-test) for unconnected groups were included in the evaluation of the data. In the analysis of variance, the Tukey-B multiple comparison test was applied for differences between the groups.

### Results.

It has been found that physical competence, gaming knowledge, decision making, printing, communication, (REFS) total score and task orientation subscales each have a significant relationship with each other, and with ego orientation subscale and only task orientation subscale. The sub-dimension of physical competence and decision making sub-dimension according to gender groups, decision making sub-dimension of age ( $F(4,261) = 3,660, p < 0,05$ ) and Experience ( $F(5,258) = 3,295, p < 0,05$ ) The ego orientation subdimension of city groups ( $F(6,267) = 3,912, p < 0,05$ ) and ego orientation subdimension ( $F(3,267) = 6,190, p < 0,05$ ), there was no statistically significant difference between the mean scores of the subscales of the occupational groups.

### Discussion & Conclusion.

As a result of the research, it has been found that volleyball referees have a meaningful relationship between ego and task orientation and self-efficacy, and there are differences between gender, age, experience, city and classroom variables. The referee self-efficacy scale sub-physical efficacy, game knowledge, decision-making, pressure, communication, total score of HÖYÖ, and SEGYÖ task orientation sub-dimensions have a significant relationship with each other. However, ego and task orientation in sports, the ego orientation sub-dimension was found to have a significant relationship only with the task orientation sub-dimension. It was found that the highest correlation was found between the total HÖYÖ score and the game knowledge sub-dimension, while the lowest correlation was found between the SEGYÖ task orientation sub-dimension and pressure. It has been concluded that the lowest relationship among the HÖYÖ itself is between the pressure and physical competence sub-dimensions. In our study, there is a statistically significant difference for the total mean scores of the referee self-efficacy scale physical efficacy sub-dimension and decision-making sub-dimension according to gender groups. Male referees had higher scores for physical competence and decision making sub-dimensions than female referees. The 18-25 age group decision-making sub-dimension mean total

score is lower than the 34-41 age group and the 50 and over age group decision-making sub-dimension total score. The total score average of the 26-33 age group decision making sub-dimension is lower than the total score average of the 34-41 age group and the 50 and over age group decision-making sub-dimension. The decision-making sub-dimension of the 1-5 years experience group is lower than the total score average of the decision-making sub-dimension of 11-15 years, 16-20 years, 21-25 years and 26 years and more. The decision-making sub-dimension of the 6-10 years experience group has a lower total score average of 11-15 years, 16-20 years, 21-25 years, and the decision-making sub-dimension of 26 and above experience group. The total score average of the 26 years and more experience group decision-making sub-dimension is higher than the 1-5 years, 6-10 years, 16-20 years, 11-15 years and 21-25 years experience group, respectively. According to these results, the decision-making situation with experience becomes more comfortable, but in this study, as the experience groups increase over the years, the decision-making situation improves, while an unexpected situation has developed between 11-15 years and 16-20 years. While the other groups progress respectively, the 16-20 years experience group has a higher decision-making sub-dimension score average than the 11-15 years experience group. In general, as the years of experience of volleyball referees increase, they can make more confident decisions. The total score average of the decision-making sub-dimension of the international classification group is higher than the average score of the candidate, province and national classification group. The total score average of the ego orientation sub-dimension of the international classification group is lower than the total score average of the national, candidate and provincial classification group ego orientation sub-dimension. According to the referees of Ankara, Isparta and Kayseri provinces, the sub-dimension of ego orientation of İzmir province referees is lower than the total score average. According to the referees of Ankara, Isparta, Aydın, Denizli, and Kayseri provinces of Istanbul, the ego orientation sub-dimension is lower than the total score average. According to the referees of İzmir, İstanbul, Ankara, Isparta, Aydın, Denizli provincial referees of Kayseri province, the ego orientation sub-dimension is higher than the total score average. For the purpose of the study, the factors affecting self-confidence were investigated, and as a result of examining the relationship between ego and task orientation and self-efficacy, it was concluded that only the task orientation sub-dimension was related to the referee self-efficacy sub-dimensions. However, a significant relationship was found between independent variables and ego orientation sub-dimension. According to these results, a qualitative study can be done to investigate this in more detail in the next studies. The reasons for the differences between city groups can be investigated and studies can be carried out accordingly to contribute to the better functioning of the referees. In general, it can be made more efficient by looking at the works of the Provincial Referee Boards in the provinces during the year. For example, trainings can be done according to needs. The literature can be enriched more when the relationship between them is examined by increasing the number of samples and the number of influencing factors.