

Bağdat TORUN¹, Gökçe GÜVERCİN SEÇKİN²

¹Sosyolog, bagdattorun@gmail.com,

¹ORC-ID: 0000-0002-1947-8376

² Assist. Prof., Maltepe Üniversitesi, gokceguvercin@maltepe.edu.tr,

²ORC-ID: 0000-0003-0987-4815

Geliş Tarihi/Received:

30.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted:

01.06.2021

e-Yayım/e-Printed:

30.06.2021

ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırma nicel verilerle yapılmış ve araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan, 381 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin; yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, cinsiyet ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini, ancak yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini göstermiştir. İş doyumları, cinsiyet, mezun olunan fakülte, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Yaşam Boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin, iş doyumları düzeyleri arasında yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyumlarını yordayıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı etki yaşam boyu öğrenme yeterliğinin, iş doyumunu üzerindeki etkisidir. Alanyazında yaşam boyu öğrenme ve iş doyum alanında birçok çalışma mevcuttur fakat bu iki unsuru birlikte inceleyen çalışma sayısı sınırlı düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme ve iş doyumunu birlikte inceleyen nitel yöntemle çalışmalar yapılabilir ve konu daha derinlemesine ele alınabilir. Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile iş doyumları arasında doğrusal ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Bu ilişkiye sebep olan faktörler karma yöntem araştırma yöntemleri ile araştırılabilir. Böylelikle uygulama ve teoriye ilişkin daha kesin bilgiler elde edilebilir.

Anahtar Kelimeler: İş Doyumu, Mesleki Gelişim, Öğretmenlik Mesleği, Yaşam Boyu Öğrenme .

Investigation of Teachers' Lifelong Learning Competencies and Job Satisfaction Levels

ABSTRACT

Aim of this study is to examine the lifelong learning abilities and job satisfaction of teachers using various variables. This research is done using quantitative data and survey model. Participants of the research consist of 381 teachers working in state-owned schools in Istanbul during 2019-2020 school year. Convenience sampling method is used in the research. The data is collected via Personal Info Form, Lifelong Learning Proficiency Scale developed (validity and confidence tests of which are done) and Minnesota Job Satisfaction Scale translated to Turkish. When the findings of research are analysed, it is seen that lifelong learning abilities of teachers differ significantly with respect to rank at school and do not differ significantly with respect to marital status, age, level of education, faculty of graduation and seniority. As a result of basic linear regression analysis of lifelong learning abilities and job satisfaction abilities, it is found that lifelong learning abilities of teachers has a predictor effect on job satisfaction. Predictor effect is the effect of lifelong learning abilities on job satisfaction. In literature, there are many studies in the field of life long learning and job satisfaction but the number of studies analyzing these two factors together are limited. Studies can be made with qualitative method analyzing like long learning and job satisfaction together and the subject can be discussed more in depth. As a result of the findings of this study, it has been found that there is a linear relationship between LLL and job satisfaction of teachers. This factors that cause this relationship can be studied with mixed research method. Thus, more preause information can be obtained concerning practice and theory.

Keywords: Job Satisfaction, Vocational Development, Teaching Profession, Lifelong Learning.

3. Bu Makale, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli yüksek lisans programında tamamlanan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi (Torun, 2020) yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

1. GİRİŞ

Toplumsal yaşantılar öğrenme sürecini belirler. Antik dönemlerden bugüne bilgi ve aktarım şekli değişmiş, iş bölümü karmaşıklaşmış, insan ilişkileri daha suni ve mekanik bir hal almıştır. Sanayi Devrimi ile insanlar buldukları yerlerden uzaklaşmak zorunda kalmış ve şehirlere doğru kaymışlardır. Bu da öğrenmeyi belirli bir yaşantı biçiminin aktarılmasından farklı olarak varoluşsal bir etkinlik haline getirmiştir. Bilgi, toplumsal bir miras olmaktan çıkmış bireysel bir tecrübe olma özelliği kazanmıştır.

“Küresel sermayenin uluslararası hareketliliğinin serbest piyasa ekonomisi içerisindeki durağını oluşturan bilgiye dayalı ekonomiler için, yeni liberal ideolojinin vazgeçilmez araçlarından yaşam boyu öğrenme kavramının incelenmesi önem arz etmektedir (Kaya, 2018, s.1). Günümüzde, bireyler içinde bulunduğu koşullara ayak uydurabilmek için sürekli kendini yenileme, geliştirme ihtiyacı içindedir.

Tecrübe ve birikimin önemli bir hal alması bireyin kendini iş dünyası içinde daha kolay konumlandırmasını, çalışanlar arasında statü ve hiyerarşiyi belirlemiştir. Çalışma ve işin insan yaşamında büyük bir yer kapladığı görülmektedir. Hatta kişi yaşamının iş dışı kısmı da sahip olduğu mesleki kimlikle geçirmektedir. Yaşam, gerek iş gerekse iş dışı boyutuyla bir bütün oluşturmakta; yaşamdan alınan haz ve mutluluğu bu iki boyut belirlemektedir. Özellikle iş dışı koşulların maddi alt yapısı iş ve çalışma ile ilgili olduğu düşünülünce yaşam doyumunu etkileyen bir faktör olarak karşımıza iş doyumunu kavramını çıkarmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ve iş doyumunu gerek öğretmenler gerekse diğer çalışanlar için büyük önem arz etmektedir. Piyasanın ihtiyaç duyduğu insan modeline ulaşmak bir yandan yaşam boyu öğrenmeyi gerektirmekte diğer yandan ise çalışma şartlarının insanlar üzerindeki etkileri iş doyumlarını etkilemektedir. Emegün ücretlendirilebilir bir hal almış olması, kapitalist sistemde birçok emek gücünün yedekte tutulması yaşam boyu öğrenmeyi önemli ve değerli kılmıştır. Bu sistemde yapılan işte ne kadar doyum sağlandığı, mutlu olunduğu ya da istenilen alanlarda çalışma olanağının bulunduğu önemli sorunlardandır. Bu sorunlarla karşılaşan gruplardan biri de öğretmenlerdir.

Toplumsal ilerleme ve gelişmenin öncüleri olan öğretmenler, yenilikler konusunda öncülük edebilmeli, toplumda meydana gelen değişme ve gelişmelere ayak uydurabilmelidir. Hayatın her anında ve her alanında kendini geliştirme özelliğine sahip olmalıdır. Gelişmelere açık olarak yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir ve yetiştirdikleri öğrencilere örnek olmalıdırlar. Mesleki ve toplumsal beklentilerin öğretmenler üzerinde yüksek olması, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumlarının ne düzeyde olduğu önemli bir sorundur. Bu bağlamda ilerici, çağdaş bireylerin yetiştirilmesinde büyük öneme sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve iş doyumlarının ortak bir bağla incelenmesi önemlidir.

Alanyazında yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Alanyazında cinsiyet değişkenine göre Çetin (2019), Gedik (2019), Ayaz (2016), Yıldırım (2015) ve Yaman (2014) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşmıştır. Bunların aksine Babanlı (2019) ve Ayra (2015) ise cinsiyet faktörünün yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olduğunu vurgulamışlardır.

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri diğer değişkenlere göre incelendiğinde; Kıdem değişkenine göre Gedik (2019) ve Abbak (2018) anlamlı bir farklılığın olmadığını söylerken, Yaman (2014) kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca mezun olunan fakülte türüne göre yapılan araştırmalarda Çetin (2019) ve Kaya (2018) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Babanlı (2018) ve Kaya (2018) yaş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinin farklılık gösterdiğini ifade ederken Gedik (2019) yaş değişkeninin anlamlı farklılık ifade etmediği sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında iş doyumu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. İş doyumu ile tükenmişlik en çok araştırılan konular arasındadır. İş doyumu ile tükenmişlik Kaban (2020), Tosun(2019), Çalışkan (2019), Al (2018), örgüt kültürü Şahin (2020), örgütsel güven ve destek Sarıkaya (2019), okul kültürü Kadioğlu (2018), psikolojik şiddet Şakacı (2019), iş doyumu ile evlilik uyumu Yeter (2017), kişilik özellikleri Çağırıcı (2017) ve yaşam doyumu Ergün (2016) tarafından çalışılmıştır.

İş doyumu araştırmaları genellikle cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve çalışılan grubun özelliklerine ait değişkenler üzerinden çalışılmıştır. Sarıkaya (2019) iş doyumu ve örgütsel güven ve örgütsel destek üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde iş doyumuna sahip olduklarını ve Sarıkaya (2019) gibi Şahin (2020) de cinsiyet, medeni durum değişkenlerine göre iş doyumlarının anlamlı farklılık göstermediğini, yaş değişkenine göre ise anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ergün (2016), iş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğretmenlerin iş doyumları ile yaşam doyumları arasında bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Yeter (2017), yaptığı araştırmasında evlilik ile iş doyumu arasında bir ilişki saptamamıştır.

21. YY Toplumunda Var Olmanın Koşulu Yaşam Boyu Öğrenme

Günümüzde teknolojik gelişme ve toplumsal değişim öğrenmeye bir süreklilik ve yeni boyutlar katmıştır. Böylece yaşam boyu öğrenme kavramı, bireyin bir gerçekliği olarak kabul görmüştür. 21. yüzyıl toplumunda var olmanın bir koşulu olarak öğrenme, yaşam boyu sürmesi gereken bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu tutuma göre yaşam boyu öğrenme toplumda yer alan bütün öğrenme etkinliklerinin toplamı olarak, insanın ana rahmine düştüğü andan itibaren başlayıp ölümüne kadar süren bir davranış silsilesi; bir alışkanlık olarak düşünülmelidir (Duman, 2007). Diğer bir yaklaşıma göre ise yaşam boyu öğrenme bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yetenekleriyle ilgili olarak bunları geliştirebilmek için katıldığı bütün öğrenme süreçlerinin bir

toplama olmaktadır (Aksoy, 2008). Bununla birlikte insanlar daha kaliteli bir yaşama sahip olmak için yaşam boyu öğrenme sürecine girerler; ancak, her birey için potansiyelini ortaya çıkarmak mümkün olmaz. Bireyin kendi çabaları dışında karşısına maddi engeller çıkabilmektedir. Bunlar örgün anlamla eğitim sınırlılıkları, sosyal ve kültürel faktörler gibi insanı kuşatan yakın çevrenin sınırlılıklarıdır (Tunca vd., 2015).

Kavramın önem kazanmasına yönelik yaklaşımlar 21. yüzyıla atfedilen özelliklerden yola çıkmaktadır. Bir görüşe göre yaşadığımız dönemde ortaya çıkan teknolojik değişimin hızı örgün eğitim süreçlerinde kazanılan bilgi ve becerilerin geçerlilik sürelerini azaltmıştır. Buna göre geçmiş zamanlarda bir kişinin belli bir mesleği öğrenmesi ve bu meslekle ömrünü tamamlaması mümkünken günümüzde aksi geçerlidir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015). Bu duruma örnek olarak eski dönemlerde onlarca kişinin yaptığı işleri günümüzde bilgisayar başında bir kişinin yapabilmesi gösterilebilir. Ayrıca bu yüzyıl bir diğer özelliği olan küreselleşme olgusu başka değişimlere de neden olmuştur. Bunlar; toplumsal ve kültürel değişiklikler, dünyadaki ekonomik yarışın şiddetlenmesi, eğitim uygulamalarındaki değişimler, artan nüfus ve teknolojik gelişmenin hızı olarak toparlanabilir (Yurdakul, 2016).

21. yüzyıl birçok kişi tarafından bilgi çağı olarak anılmaktadır. Buna göre önceki yüzyılda toplumsal yaşam döngüsünü sağlayan devasa sanayi üretiminin maddi ürünleri yerini bu yüzyılda bilgi ve koordinasyon üzerinden yükselen otomasyon sürecine bırakmıştır (Çirasun, 2011). Günümüzde iktisadi arzın yerine talep önem kazanmış; ürünlerin raf ömrü bu değişkenliğe göre azalmış ve üretimin hem biçiminde hem sonucunda esneklik genel ilke olmuştur. Böylece sanayi toplumunda bilgi ve enformasyon teknolojiyi temel alırken, bilgi çağında belli bir gelişkinlikteki teknoloji enformasyonu ve bilginin ufkunu temel almaktadır. Bu durum toplumsal yaşantıda karşımıza çıkan beyaz ve mavi yakalı çalışan ayrımını da getirmiştir (Çirasun, 2011).

Bilgi çağının bireye yüklediği temel görevlerden birisi olarak bilgi okuryazarlığı tanımlanmaktadır. Buna göre birey, bilgiye duyduğu ihtiyacın farkında olmalı, bilgiyi seçebilmeli, nasıl ve nereden elde edebileceğini bilmelidir. En önemlisi de bu bilgiyi kullanabilmelidirler. Buna göre teknolojik imkanlara hakimiyetiyle bilgiyi yöntemli bir şekilde elde edebilen, onu yönetip kullanan ve yeniden bilgi üreten insan bilgi okuryazarı olmaktadır (Köğçe vd., 2014). Toplumsal değişim hızından bilgi de etkilenmekte, hızlıca eskimektedir. Bu sorun karşısında birey düşünmeli, sorun çözebilmeli ve bağımsız karar verebilmelidir. Bilgiye kümülatif yaklaşmayan bu sava göre bilgi araçsal bir değer kazanmaktadır. Birey için araçsal olan bu değere yine birey bağımsız olarak yaklaşmaktadır. Bağımsız ya da özerk öğrenme denilen bu tutum yaşam boyu öğrenme için anahtar olarak görülmektedir (Yurdakul, 2016). Öğrenenin kendi öğrenme çevresini oluşturması da beklenen bu modelde geliştirilmesi gereken sadece beceriler değil; sorumluluk anlayışı, öz-değerlendirme stratejisi ve bunları kullanma eğilimi kazanmasıdır (Köğçe vd., 2014).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, tarihsel olarak ilk dönemlerde devletler tarafından verilen eğitimin niteliğinin sınırlılığı tartışılmıştır ((Büyükdüvenci, 1983). I. Dünya Savaşı'nın getirdiği yıkım devletler için her alanda bir yapılanmayı gerekli kılmaktaydı. Batılı ülkeler için nitelikli birey üretken iş gücü anlamına gelmekteydi ve kalkınma planlarının yetişkinlerin eğitimini de ele almaması düşünülemezdi. 1919'da İngiltere'de İmar Bakanlığına bağlı Yetişkinler Eğitimi Komitesi hazırladığı raporda yetişkin eğitimini sürekli bir zorunluluk ve yurttaşlığın ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmiştir. Bu raporun sonuç kısmına göre, yetişkinler eğitimi için olanaklar hem evrensel hem de yaşam boyu olmalıdır. Böylece yaşam boyu öğrenim kavramı doğmuş olmaktadır (Büyükdüvenci, 1983). Bu süreçte Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği kurulmuş ve 1920-1960 arasında birkaç konferans gerçekleştirmiştir (Aksoy, 2008). Sonraki yıllarda bütün ülkeler bu kavramı gündemlerine almış ve buna uygun politikalar geliştirmeye başlamıştır.

Kavramsal gelişim açısından bakılacak olursa yaşam boyu öğrenme 1800'lü yıllarda ilk kez Grundtvig tarafından kullanılmıştır (Tunca vd., 2015). Fakat kavramın geliştiricisi, Duman'a göre (2007) John Dewey'dir. 1920'lerde kavram üzerinde çalışan başkaları da olmuştur. 1925 yılında E. C. Lindeman, "Yetişkin Eğitiminin Anlamı" kitabında tüm yaşamın öğrenmeden ibaret olduğunu, eğitimin bir sonu olmayacağını ileri sürmüştür. Dört yıl sonra B. A. Yeaxlee, "Yaşam Boyu Eğitim" kitabında yetişkin eğitiminde yaşam boyu eğitim fikrini geliştirmiştir. YeaXlee'ye göre yetişkin eğitimi, yeme içme gibi yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Yurdakul, 2016). 1931'e gelindiğinde Alfred North Whitehead, örgün eğitimin bireye, gençlik yıllarında verdiği eğitimin yaşamın getirisi karşısında yetersiz olduğu ve eğitimin geleceğin getireceği koşullara hazırlık mahiyetinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte kavramın bugünkü haliyle 1930'larda kullanılmaya başlandığı da kabul görmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002)..

Kuramsal anlamda yaşam boyu eğitim düşüncesinin gelişimi 1960'larla başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme ilk kez 1960 yılında Montreal şehrinde gerçekleşen "Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi" isimli bir konferansta uluslararası bir toplantı konusu haline gelmiştir (Aksoy, 2008). 1965 yılı sonunda Paul Lengrand, UNESCO'ya sürekli eğitim üzerine bir rapor sunmuş ve yaşam boyu eğitim ilkesinin kabulünü istemiştir. 2 yıl sonra Kültürel İşbirliği Konseyi, eğitim alanındaki çalışmalarına yaşam boyu eğitim kavramı çerçevesinde şekil verme kararı almıştır. 1968'de ise UNESCO, 1970 Uluslararası Eğitim Yılı için belirlediği on iki amaç arasına yaşam boyu eğitimi de eklemiştir (Büyükdüvenci, 1983). 1972 yılına gelindiğinde ise UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu, eğitimin insanları gelecekte olan bir topluma hazırladığı belirtilerek Uluslararası Eğitim Komisyonuna şu önerilerde bulunmuştur: "Eğitim yaş ve beton duvarlarla sınırlanmamalıdır; eğitim, okul ve okul dışı eğitimin bir toplamı olarak düşünülmelidir; eğitsel etkinlik esnek olmalıdır; bireyin eğitimi, ömrü boyunca sürecek bir etkinlik olarak düşünülmelidir."

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) de 1973 yılında hazırladığı “Yinelenen Eğitim için Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi” isimli belgesi de kavramın kurumsal literatürüne önemli katkıda bulunmuştur (Yurdakul, 2016). Kavramın ilkeleşmesi ve uygulaması hususunda ciddi çabalar Avrupa Birliği (AB) projeleri sayesinde olmuştur. AB, kuruluşu bakımından ekonomik temellere sahip olsa da günümüze gelene kadar bütüncül bir entegrasyon girişimi haline gelmiştir. 1970’lere kadar bu nedenle eğitim alanına yönelik bir projesi olmamıştır. Bu konuda hazırlanan ilk rapor “Avrupa Topluluğu’nda Yüksek Öğretim Muhtırası” olup 1973 yılında hazırlanmıştır. 1980’li yıllardan itibaren eğitim merkezli çeşitli programlar hayata geçirilmeye başlanmıştır. Sürekli eğitim konusunda ise hazırlanan ilk metin 1993 tarihli yeşil bültendir. Bu metin işsizlerin piyasadaki iş gücü ihtiyacına yönelik olarak mesleki anlamda eğitilmeleri hususunun sistematik ve planlı bir hale getirilmesini hedeflemektedir. 1995 yılında ise hazırlanan beyaz bülten ise “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlığını taşımaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Birliğin yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumu, hedef ve görevleri bu metin ile belirlenmeye çalışılmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kavramının uygulamalarda anılması daha çok istihdam yönelimli olmuştur. Kavramın dolaylı olarak ele alındığı kurumsal belgeler ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve Alternatif Milli Eğitim Şuraları olmuştur (Duman, 2007). Konuyla ilgili genel çalışmalar ise 1970’lerde başlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme kadar iş doyumu da gerek öğretmenler gerekse diğer çalışanlar için büyük önem arz etmektedir. Piyasanın ihtiyaç duyduğu insan modeline ulaşmak bir yandan yaşam boyu öğrenmeyi gerektirmekte diğer yandan ise çalışma şartlarının insanlar üzerindeki etkileri iş doyumlarını etkilemektedir. Daha çok bilen, emeğini daha kolay pazarlayabilenlerin öncelik kazandığı bir sistem söz konusudur. Bu sistemde yapılan işte ne kadar doyum sağlandığı, mutlu olunduğu ya da istenilen alanlarda çalışma olanağının bulunduğu önemli sorunlardandır.

İş Doyumu Ve İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş ve çalışmanın insan yaşamında yeri düşünüldüğünde büyük bir yer kapladığını görmekteyiz. Hatta birçok örnekte kişi yaşamının iş dışı kesimini de sahip olduğu mesleki kimlikle geçirmektedir. Gündelik yaşamda asker, doktor, akademisyen, öğretmen gibi mesleklerde olanlarda rahatça gözlenebileceği üzere; ev ve komşuluk ilişkilerinde bu mesleki kimlikler kendilerini göstermektedir. Bütün mesleklerde bu şekilde açık olmamakla birlikte yaşam, gerek iş gerekse iş dışı boyutuyla bir bütün oluşturmakta, kendisinden alınan haz ve mutluluğu bu iki boyut belirlemektedir. Özellikle iş dışı koşulların maddi alt yapısı iş ve çalışma ile ilgili olduğu düşünülünce yaşam doyumunu etkileyen bir faktör olarak karşımıza iş doyumu kavramı çıkmaktadır.

İlk dile getirilişi 1920'lerde olmasına karşın detaylı araştırmaları 1940'larda yapılan iş doyumunu, kişinin çalıştığı işten aldığı haz ve mutluluğu açıklamaktadır (Eğinli, 2009). Birey, çalıştığı işte yaşadığı tecrübelerle ilgili olarak olumlu ya da olumsuz duygulara sahip olabilmektedir. Bu duyguların yönüne göre çalışan mutlu ya da mutsuz olabilmekte, böylece işe karşı bir tutum geliştirmektedir. Olumlu tutum geliştiren birey işine üretken ve verimli bir şekilde bağlanırken aksi bir tutum mutsuzluğa; işte isteksizlik ve verimsizliğe yol açmaktadır. Bu tip durumlar küçük aksaklıklardan iş kazalarına kadar geniş bir skalada sorunlara yol açabilir. Bunlar işe devamsızlık veya gecikme gibi üretkenliği ilgilendiren boyutlar da taşıyabilir; kaza sonucu yaralanma ve ölüm, psikolojik sorunlar, aile yaşantısında aksaklıklar gibi kişi sağlığını etkileyebilecek trajik boyutlar da taşıyabilir. Bu nedenle iş doyumunu, çalışma psikolojisi alanında yaygın bir şekilde kullanılmış ve bağımlı, bağımsız, birlikte etkileşen değişken olarak çeşitli çözümlere konu olmuştur (Dikmen, 1995). İş doyumunun gerçekleşmesi işin özellikleri ve yapısıyla çalışanın beklenti ve isteklerinin örtüşmesine bağlı olmaktadır. İş doyumunu seviyesi bu örtüşme oranıyla ilgili bir ölçektir (Aşık, 2010). Kişiliğin bir unsur olarak iş doyumunu yaratan faktörlerden oluşu 1980'li yıllarla birlikte incelenmeye başlanmış ve kabul görmüştür. Yapılan çalışmalar iş değiştiren bireylerde iş doyum tutarlılığının tespitinden farklı koşullarda büyüyen tek yumurta ikizlerinin iş doyum benzerliği ile genetik yatkınlıklarına kadar çeşitlilik göstermiştir (Sun, 2002).

İş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler söz konusudur. Kişilik, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi bireysel faktörleri; ücret, çalışılan yerdeki yükselme olanakları, sirkülasyon, iş yerine aidiyetlik duygusu ve iş ortamı örgütsel faktörleri oluşturmaktadır.

Amaç

Yaşam boyu öğrenme, bireyin kendini geliştirmesi açısından önemli bir unsurdur. Yaşam boyu öğrenen, kendine donanım kazandıran, toplumsal ilerlemenin önemli aktörleri olacaktır. İş doyumunu kişinin yaptığı işten ne kadar doyum sağladığı ile alakalıdır. İş doyumunu bireyin çalışma yaşamındaki verimliliğine ve yaşam boyu öğrenme isteğine olumlu etkiler sağlayan bir unsurdur. Yaşam boyu öğrenen ve iş doyumunu sağlayan öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini önemli oranda etkileyebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumlarını birlikte incelenmesine yönelik çalışma sınırlı düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin ybö ve iş doyumlarının birlikte ele alındığı yeni çalışmalar öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunması bağlamında önemlidir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyum düzeylerini yordayıcılık gücünün incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik , aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik düzeyleri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem, okul kademesi) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, iş doyumlarını yordayıcı etkisi var mıdır?

Önem

Yaşam boyu öğrenme, bireyin kendini geliştirmesi açısından önemli bir unsurdur. Yaşam boyu öğrenen, kendini geliştiren öğretmenler toplumsal ilerlemenin önemli aktörleri olacaktır. Yaşam boyu öğrenmenin önemi kadar iş doyumunu da önemli bir kavramdır. İş doyumunu, kişinin çalıştığı işten aldığı haz ve mutluluğu ifade etmektedir (Eğinli, 2009). İş doyumunu kişinin yaptığı işten ne kadar doyum sağladığı ile alakalıdır Yaşam boyu öğrenen ve iş doyumunu sağlayan öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini önemli oranda etkileyebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumlarını birlikte incelenmesine yönelik yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyum düzeylerinin birlikte ele alınmıyor olması öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunması bağlamında önemlidir.

2. YÖNTEM

Desen

Nicel bir araştırma deseni olarak kurgulanan bu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin bağımsız değişkenler kapsamında incelenmesi amacıyla veri toplanmıştır. Bu araştırma “ilişkisel tarama modeli” (Karasar, 2018) ve “yordayıcı korelasyonel araştırma modeli” (Büyüköztürk vd., 2017) ile yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ve iş doyumunu arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak amacı ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırma modeli de yaşam boyu öğrenmeden yola çıkarak iş doyumunu yordayıp yordamadığına (bilinen bir şeyden yola çıkarak bilinmeyen başka bir şey hakkında yorum yapabilme) ulaşabilmek amacı ile kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2018). Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının zaman ve ulaşılabilirlik sıkıntısı olduğu durumlarda kolay ulaşabildiği

örneklemdir (Yıldırım ve Şimşek 2018). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılma sebebi veri toplama sürecinde Covid-19 kaynaklı pandemi süreci nedeniyle pandemi ilan edilmiş olması, öğretmenlerin ulaşılabilir olma durumlarının sınırlı düzeyde olmasıdır. Araştırma grubu Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1 Bağımsız Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Değeri

Bağımsız Değişken		Frekans Değeri (f)	Yüzde Değeri (%)
Cinsiyet	Kadın	272	71,4
	Erkek	109	28,7
Yaş	25-29	33	8,7
	30-34	76	19,9
	35-39	70	18,4
	40-44	92	23,6
	45 ve üstü	112	29,4
Eğitim Düzeyi	Lisans	305	80,1
	Yüksek Lisans	75	19,7
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	302	79,3
	Diğer	78	20,5
Kıdem	0-5 Yıl	28	7,3
	6-10 Yıl	84	22
	11-15 Yıl	53	13,9
	16-20 Yıl	102	26,8
	21 Yıldan Fazla	113	29,7
Okul Kademesi	Anaokulu	5	1,3

İlkokul	81	21,3
Ortaokul	144	37,8
Lise	151	39,6
Toplam	381	100

Tablo 1'e göre araştırmaya toplam 381 katılımcı katılmıştır. Araştırmada kadın katılımcıların oranı %71.4', erkek katılımcıların %28.7'dir. Yaş değişkeninde 25-29 yaş aralığı %8.7, 30-34 yaş aralığı %19.9, 35-39 yaş aralığı %18.4, 40-44 yaş aralığı %23.6', 45 ve üstü yaş aralığı %29.4'lük orana sahiptir. Eğitim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu %80.1, yüksek lisans mezunu %19.7'lik orana sahiptir. Mezun olunan fakülte değişkenine göre eğitim fakültesi %79.3, diğer mezuniyet %20.5'lik orandadır. Kıdem değişkenine göre 0-5 yıl arası kıdem %7.3, 6-10 arası kıdem %22, 11-15 yıl arası kıdem %13.9, 16-20 yıl kıdem %26.8, 21 yıldan fazla kıdem %29.7'lik bir orana sahiptir. Okul kademesi değişkenine göre anaokulunda görev yapan %1.3'lük, ilkokul %21.3, ortaokul %37.8 ve lise %39.6'lık bir orana sahiptir.

Ölçme Araçları

Veri toplama aracı olarak Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (Uzunboylu ve Hürsen, 2011), İş Doyumu Ölçeği (Baycan, 1985) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kıdem ve çalışılan okul kademesi yer almaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ), Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 51 maddeden ve 6 alt faktörden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi ölçektir. 5'li likertler "hiç", "az", "orta", "çok" ve "tam" seçeneklerinden oluşmaktadır ve bu seçeneklere 1'den 5'e kadar sayısal değerler verilerek hesaplanmıştır. Bu alt faktörler; öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterlikleridir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ortaokul öğretmenleri üzerinden yapılmıştır. (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Ölçek alt faktörleri ve Cronbach alpha katsayıları aşağıdaki Tablo -2’de verilmiştir.

Tablo 2 – YBÖYÖ Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Faktör	Soru Sayısı	Ölçeği Geliştirenlerin Alpha Katsayısı	Araştırmacının Hesapladığı Alpha Katsayısı
Öz Yönetim Yeterlikleri	13	,93	,86
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	12	,91	,92
İnisiyatif ve Girişimcilik	10	,89	,93
Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	6	,83	,86
Dijital Yeterlikleri	6	,85	,93
Karar Verebilme Yeterlikleri	4	,75	,92
YBÖYÖ Toplam	51	,95	,97

Toplamda 381 öğretmenin katılımı ile yapılmış araştırmada Alpha katsayısı ,97’dir. Ölçeğin alt faktörlerinin cronbachalpha katsayıları; öz yönetim yeterliklerinin alpha katsayısı ,86, öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin ,92, inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerinin ,93, bilgiyi elde etme yeterliklerinin ,86, dijital yeterliklerinin ,93 ve karar verebilme yeterliklerinin alpha katsayısı ,92’dir.

Minnesota İş Doyumu ölçeği, Baycan (1985) tarafından Türkçeye çevrilip geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Uzun yıllar önce yapılmış bir ölçeğin hala kullanılıyor olması iş koşullarının ve çalışma şekillerinde ileriye doğru bir gelişme göstermemiş olmasındandır. Yeni birçok iş kolu, sektör hayatımıza girmiştir fakat iş doyumunu etkileyen faktörlerde ilerici gelişmeler sağlanamamıştır. Son yıllarda Aksoy (2021), Durna (2021) çalışmalarında Minnesota iş doyumunu ölçeğini kullanmıştır. Ölçek iç tutarlık kat sayısı ,77 olarak bulunmuştur (Baycan, 1985). Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin kısa formu 20 madde, 2 alt faktörden oluşmaktadır. 5’li Likert tipinde geliştirilen ölçek, “hiç memnun değilim”, “memnun değilim”, “kararsızım”, “memnunum” ve “çok memnunum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu seçeneklere 1’den 5’e kadar sayısal değerler verilerek hesaplanmıştır. Ölçek alt faktörleri; içsel doyum ve dışsal

doyumdan oluşmuştur. Ölçek maddelerinden alınan puanlar 20 ile 100 arasında değişmektedir. 25 puan altı düşük iş doyumunu, 26 – 74 normal iş doyumunu 75 ve üstü ise yüksek iş doyumunun olduğunu göstermektedir (Tüzün, 2002).

Baycan (1985) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,87 olarak bulunmuştur. Ölçek alt faktörlerinin güvenirliği ise; içsel doyum ,87, dışsal doyum ise ,82 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3 İş Doyumu Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Faktör	Soru Sayısı	Ölçeğin Alpha Katsayısı	Araştırmacının Hesapladığı Alpha Katsayısı
İçsel Doyum	12	,87	,85
Dışsal Doyum	8	,82	,87
İş Doyumu Toplam	20	,87	,92

Toplamda 381 öğretmenin katılımı ile yapılmış araştırmada alpha katsayısı ,92'dir. Ölçeğin genel doyum puanını hesaplamak için ölçek maddelerinden alınan puanların toplamının 20 ile bölünmesi ile elde edilir. Ölçeğin alt faktörlerinin cronbachalpha katsayıları, içsel doyum katsayısı .85, dışsal doyum katsayısı .87'dir.

Veri Toplama

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, uygulama izinleri alınan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (Uzunboylu ve Hürsen, 2011) ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği (Baycan, 1985) ile veriler toplanmıştır. Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmış ve ardından anketler gönüllülük esasınca gerçekleştirilmiştir. Anket uygulaması gerçekleştirilmeden önce katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu verilmiştir.

Hazırlanan ve izinleri alınan ölçek formların bir kısmı 2019-2020 eğitim öğretim yılında okullara gidilerek 222 adet uygulanmıştır ve veriler toplanmıştır. Geriye kalan 159 veri çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Toplam 381 ölçek öğretmenlere uygulanmıştır.

Analiz

Analizlerde parametrik testleri kullanabilmek için verilerin normallik sınaması yapılarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Veri grupları arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için anket alt faktör ortalamaları ile anket genel ortalamaları arasında basit korelasyon testi uygulanmıştır.

İki kategorili seçeneği olan bağımsız değişkenlerde bağımsız örneklem için t testi ve mann whitney u testi uygulanmıştır. Bu değişkenler cinsiyet (kadın, erkek), mezun olunan fakülte (eğitim fakültesi, diğer)'dir.

İkiden fazla seçeneğe sahip olan bağımsız değişkenler için tek yönlü anova ve normallik varsayımının sağlanmadığı alt gruplarda kruskall wallis analizi uygulanmıştır. Bu değişkenler yaş (25-29, 30-34, 35-39, 40-44 ve 45 ve üstü), eğitim düzeyi (lisans, yüksek lisans, doktora ve diğer), kıdem (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıldan fazla) ve okul kademesi (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise)'dir.

İki ölçek arasında yapılan korelasyonun doğrusal çıkması varsayımı doğrulanmış ve ölçme araçları basit regresyon analizine tabi tutulmuştur. Ölçeklerin toplam puanları normallik varsayımını sağlamıştır.

3. BULGULAR

YBÖ'ye ve İş Doyumuna İlişkin Betimsel Analizler

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik düzeylerine ve İş Doyum düzeylerine ait betimleyici istatistiklerin incelenmesi ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri ile iş doyum düzeylerinin ne düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 4 YBÖYÖ Alt Faktörlerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ortalama*	Standart Sapma
Öz Yönetim Yeterliği	53,56	7,41
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	49,8	6,84
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	41	6,41
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	25,68	3,96
Dijital Yeterlik	25,08	5,1
Karar Verebilme Yeterliği	15,76	3,08
YBÖYÖ Tamamı	211,14	27,54

*Tablodaki puanlar hesaplanan ortalamaların madde sayısı ile çarpılması sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ortalama puanları, özyönetim yeterliklerinde 53,56, öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinde 49,8, inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerinde 41, bilgiyi elde etme yeterliklerinde 25,68, dijital yeterliklerinde 25,08, karar verebilme yeterliklerinde 15,76 ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde 211,14'tür.

Tablo 5 İş Doyumunu Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ortalama	Standart Sapma
İçsel Doyum	48,48	7,2
Dışsal Doyum	29,92	6
İş Doyumu Ölçeği Toplam	78,8	12,4

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumlarına ait ortalamaları içsel doyumda 48,48 dışsal doyumda 29,92 ve genel doyum da ise 78,8'dir.

İş Doyumu Ölçeği geliştiricisi tarafından İçsel Doyum, Dışsal Doyum ve genel İş Doyumu düzeylerini "düşük (25), orta (26-74) ve yüksek (75 üstü)" şeklinde puanlamıştır. Bu çalışmada ise İçsel Doyum orta (48,67), Dışsal Doyum orta (30,14) ve genel İş Doyumu yüksek (78,83) bulunmuştur. İş Doyumu Ölçeğinden alınan puanlar geliştiren araştırmacı tarafından 25 ve altı düşük, 26-74 arası orta ve 75 üstü yüksek puan olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 6 YBÖYÖ'nün T-testi Değerleri

T-Testi		N	Mean	F	Sig	t	df	Sig
Cinsiyet/ Ybö Genel Ortalaması	Kadın	272	4,18	0,43	0,51	2,11	379	0,04
	Erkek	109	4,05			2,08		0,04
Eğitim Düzeyi/ Ybö Genel Ortalaması	Lisans	305	4,13	0,17	0,68	0,46	378	0,65
	Yüksek Lisans	75	4,16			0,48		0,63

T-testi değerlerinden sonra aşağıdaki tablo 7'de anova değerlerini inceleyebiliriz.

Tablo 7 YBÖYÖ'nün Anova Değerleri

Anova		F	Sig	df	Sig	Levene İstatistiği
Yaş/ YBÖYÖ Genel Ortalaması	Gruplar Arası	0,93	0,45	4	0,6	0,68
	Grup İçi					376
	Toplam					380
Kıdem/ YBÖYÖ Genel Ortalaması	Gruplar Arası	1,08	0,37	4	0,34	1,13
	Grup İçi					376
	Toplam					380
Okul Kademesi/ YBÖYÖ Genel	Gruplar	11,2	0	3	.31	1,21

Ortalaması	Arası	
	Grup İçi	377
	Toplam	380

Regresyon Sonuçları

Yaşam Boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin, iş doyumları düzeyleri arasında basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin iş doyum düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 8). Yordayıcı etki yaşam boyu öğrenme yeterliğinin, iş doyumunu üzerindeki etkisidir.

Tablo 8 Regresyon Tablosu

Model	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	sig
Regresyon	29,41	1	21,83	94,69	,000 ^b
Artık	117,09	377	0,23		
Toplam	146,5	378			

R=.448 , R²=.200

Tablo 9 Regresyon Modeline İlişkin Katsayılar

Model	B	Standart Hata	Beta	t	sig
Sabit	1,79	0,22		8,01	.00
YBÖYÖ	0,52	0,05	0,45	9,73	.00

Tablo 8'deki regresyon sonuçları incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğinden alınan puanlarının, İş Doyumu Ölçeğinden alınan puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=.448 , R²=.200 . F=94,69 P<.05). Varyans analizi sonuçlarının anlamlı olması, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu gösterir. Başka bir ifadeye göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğine ait toplam varyansın %20'si İş Doyumu Ölçeği ile açıklandığı ifade edilebilir. Tablo 9'a göre modelin tahmini sonucu ise $y=1.79+.52x$ şeklindedir. (Y: Bağımlı, İş Doyumu B, X: Bağımsız , Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik B. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliğinin, İş Doyumu üzerindeki etkisi .52).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin demografik değişkenler kapsamında incelenmesidir. Araştırmada ayrıca

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumları cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve okul kademesi değişkenleri kapsamında incelenmiştir.

Demografik değişkenler üzerinde Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğine uygulanan testler sonucunda; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyet ve okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği alt faktörlerinden dijital yeterliklerinde güçlü diğer yeterlik alt faktörleri (özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri) arasında ise çok güçlü ve doğrudan ilişki olduğu sonucu bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iş doyumlarını anlamlı ve doğrusal bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri artan bireylerin iş doyumları da yüselebilecektir.

Özyönetimi yüksek olan öğretmen, duygu ve düşüncelerini doğru değerlendirip, yeni fikirlere açık olabilecektir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği yüksek olan öğretmen mesleki gelişimi için mücadele edebilecek ve öğrenme sürecini kaliteli geçirebilecektir. İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği yüksek olan öğretmen, koyduğu hedeflere ulaşmaya çalışabilecek ve sorunlara yönelik çözümler üretebilecektir. Bilgiyi elde etme yeterliği yüksek olan öğretmen, bilgi elde etme kanallarını doğru ve sağlıklı şekilde kullanabilecektir. Karar verebilme yeterliliği yüksek olan öğretmen, zamanını iyi yönetebilecek ve önüne çıkan engelleri çözmede başarılı olabilecektir. Dijital yeterlikleri yüksek olan öğretmen ise teknolojik aletleri ve internet kanallarını iyi kullanabilecektir. Dijital yeterlikler ile yaşam boyu öğrenme yeterlik arasındaki ilişkinin diğer alt faktörlerden düşük olması öğretmen yaşlarının 45 ve üstü katılımcı sayısındaki yükseklikten kaynaklanmış olabilir. 45 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin hayatına dijital aletler diğer yaş gruplarından daha geç girebilmiştir.

Öğretmenlerin dışsal doyumlarının çok güçlü olduğu bulgulanmıştır. Bundan kaynaklı ölçek alt faktörü ortalaması arttıkça iş doyumunu artacağı düşünülmektedir. Bu durumun aksine Çivik (2019) beden eğitimi öğretmenlerinin içsel ve dışsal doyumlarının düşük, genel doyumlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Dışsal doyumunu yüksek olan öğretmen, iş ortamından ve dışsal etkenlerden (çalışma şartları, beğenilme, ücret vb.) memnun olacağı söylenebilecektir. Devlet okulu öğretmenlerinin dışsal doyumlarının yüksek olması, kamu sektörünün iş güvencesinin olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile *cinsiyetlerine* bakıldığında kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun kadınların toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak daha fazla öğrenme sürecine dahil olmak zorunda kalmaları ya da kadın öğretmenlerin öğrenmeye ve kendini geliştirmeye

daha istekli olmalarından kaynaklanabilir. Babanlı (2019); Ayra (2015); Diker Coşkun ve Demirel (2012) de cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklı olduğunu bulgulamışlardır.

Öğretmenlerin *yaş* ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin hangi yaşta olursa olsun öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin *eğitim düzeyleri* ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin, eğitim düzeylerini yükseltmesi yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olmadığını gösterebilir. Özcan (2011) da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. bunun aksine Babanlı (2019); Kaya (2018) çalışmalarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğunu saptamışlardır. Eğitim düzeyine göre Akpınar (2019) anlamlı farklılığın olmadığını söylerken, Abbak (2018); Yaman (2014) yüksek lisans mezunlarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Mezun olunan fakülte ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin *okul kademesi* ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında ortaokul grubu öğretmenler lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. İlkokul ya da lise grubu öğretmenlerinden ziyade ortaokul grubu öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olması, öğrenci yaş grubu ile ilgili olabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini yaş, mezun olunan fakülte ve kıdem etkilememektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen başka olguların olabildiğinin göstergesidir. Gedik (2019); Sariöz (2015) yaş değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığını, mezun olunan fakülte türüne göre Kaya (2018); Çetin (2019) anlamlı farklılığın olduğunu, Kazu (2016); Şahin ve Arcagök (2014) kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığını, Abbak (2018); Gedik (2019) ise kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olduğunu saptamışlardır.

Öneriler

İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumlarının incelenmesine yönelik yapılan bu araştırma sonuçlarına göre aşağıda önerilerde bulunulmuştur.

- 1) İstanbul ili devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle araştırma yapılmıştır. Çalışmanın ilçelere, bölgelere odaklanarak yapılması sonuçların etkinliğini artırabilir. Sınırlandırılmış örnekleme araştırma yapılması daha etkili sonuçlar elde etmeyi sağlayabilir.
- 2) Alanyazında yaşam boyu öğrenme ve iş doyumunu alanında birçok çalışma mevcuttur fakat bu iki unsuru birlikte inceleyen çalışma sayısı sınırlı düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme ve iş doyumunu birlikte inceleyen farklı yöntemlerle (karma, nitel) kurgulanan çalışmalar yapılabilir ve böylelikle konu daha derinlemesine ve farklı boyutları dahil edilerek ele alınabilir.

- 3) Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile iş doyumları arasında doğrusal ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Bu ilişkiye sebep olan faktörler karma yöntem araştırma yöntemleri ile araştırılabilir.
- 4) Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumlarının ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerde yüksek olma sebeplerine dair nitel çalışmalar yapılarak alanyazındaki eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir.
- 5) Öğretmenlerin mesleki ve kişisel durumları baz alınarak yapılan çalışmalardan farklı sonuçlar elde edilebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri, yaşam doyumu, iş doyumu boyutlarını ele alan daha geniş örneklem içeren, ülke çapınca kurgulanan nicel araştırmalar ve derinlemesine ele alan nitel araştırmaların yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akbaş, O.,& Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Aksay, O. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel dürüstlük ve iş doyumu düzeylerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, H. H. (2019). *Belediye Çalışanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Teknoloji Kabu ve Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi
- Al, S. (2018). *Akademisyenlerin İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi, *NWSA-EducationSciences*, 1C0630, 10(1), 17-28.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Amasya üniversitesi.
- Babanlı, N.(2018). *Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Baycan, F. A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan kişilerde iş doyumunun bazı yönlerinin analizi*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam boyu eğitim, felsefesi üzerine. *Ankara University Journal Of Faculty Of EducationalSciences (JFES)* , 16(2) , 225-242.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
- Çağırıcı, S. F. (2017). *Psikolojik Danışmanların Kişilik Özellikleri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi.
- Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çetin, F. (2019). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlik İle İlişkisinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Çirasun, E. (2011). *Enformasyon Toplumu Ve Bilgi Çağında Türkiye'nin Gelişim Süreci*. Marmara Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Politikası Bilim Dalı, İstanbul.
- Çivik, A. (2019). *Van İlinde Görev Yapmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenleri Ve Antrenörlerinin İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. VanYüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Dikmen, A.A. (1995), İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50(03), 115-140.
- Duman A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*, Ankara:Ütopya Yayıncılık.
- Durna Ş. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırıcı davranışlar ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* . Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Eğinli, A.T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Ergün, B.(2016). *İş Doyumu Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Kaban, P. (2020). *İş Doyumu İle Tükenmişlik Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Havalimanı İşletmesinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi.
- Kadioğlu, S. (2018). *Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntem: kavramlar-ilkeler- teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, K. (2018). *Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Yüzüncü yıl üniversitesi.
- Kazu, İ. Y. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online* 15(3), 838-845.
- Köğce, D., Özpınar, İ. Şahin, S. M., ve Yenmez, A. A. (2014) Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları Ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi*. 22, 185-213.
- Özcan, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kıbrıs Lefkoşa.
- Sarıkaya, Ş.(2019). *öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sarıgöz, Ö. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kıbrıs Lefkoşa.
- Sun, H. Ö. (2002) *İş doyumunu üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası banknot matbaası genel müdürlüğü*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi,
- Şahin, A. R. (2020). *Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394- 417.
- Şakacı, E.(2019). *Psikolojik şiddetin iş doyumunu üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Tosun, Y. (2019). *Hekimlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Tunca, N., Şahin, S. A., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432- 46.
- Tüzün, B. (2002). *Çalışanların iş memnuniyetlerindeki yetersizliklerin işe olumsuz etkileri ve bunun saptanması için bir ölçek geliştirme*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- Yaman, F.(2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeter, N. (2017). *Kadınların İş Doyumunu İle Evlilik Uyumunu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*.
Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Psikolojik Danışman Adaylarının Ölüm Kaygılarının Psikolojik Dayanıklılık ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Burcu DOK¹, Fidan KORKUT OWEN²

¹, Yeditepe University, burcu.dok@yeditepe.edu.tr,

¹ORCID: 0000-0001-8920-6192

²Prof. Dr., Bahcesehir University, fidan.korkut@es.bau.edu.tr,

²ORCID: 0000-0003-0144-1521

Geliş Tarihi/Received:
23.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted:
04.06.2021

e-Yayım/e-Printed:
30.06.2021

ÖZ

Bu araştırmanın ana amacı psikolojik danışman adaylarının ölüm kaygılarının psikolojik dayanıklılıklarına, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kayıp deneyimine sahip olma durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Veriler toplam 256 (211 Kadın, 45 Erkek) üniversite öğrencisinden Ölüm Kaygısı Ölçeği, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları psikolojik danışman adayları arasında cinsiyetlerine göre ölüm kaygısının maruz kalma alt boyutunda kadın öğrencileri lehine ve farklı psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre, psikolojik dayanıklılığı düşük olan grup lehine farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen diğer bulgular, farklı sınıf düzeylerine ve kayıp yaşama değişkenine göre ölüm kaygılarının farklılaşmadığı doğrultusundadır. Bulgular alanyazına göre tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Psikolojik danışman adayı, ölüm kaygısı, psikolojik dayanıklılık

Investigation on Death Anxiety of Counselor Trainees in Terms of Psychological Hardiness and Various Variables

ABSTRACT

The main purpose of this study is to reveal whether the death anxiety of counselor candidates varies according to their hardiness , gender, class level, and experience of loss. The data were collected from a total of 256 (211 women, 45 men) university students by means of Death Anxiety Scale, Psychological Hardiness Scale and personal information form. The findings of the study show that among the counselor candidates, death anxiety differs according to their gender in favor of female students in the exposure sub-dimension, and according to different psychological hardiness levels, in favor of the group with low psychological hardiness. Other findings obtained are in the direction that death anxiety does not differ according to different class levels and the variable of experiencing loss. The findings were discussed according to the literature and some suggestions were presented.

Keywords: Counselor trainees, death anxiety, psychological hardiness

1. GİRİŞ

İnsanların çağlar boyunca en çok merak ettiği ve ilgisini çeken konular arasında yaşamdan ayrı tutulmayan ölüm konusu da yer almaktadır. İnsanoğlu varlığı boyunca ölüm üzerine düşünmüş ve onun hakkında bilgi edinmeye çalışmıştır. Bunun sebebi ölüm hakkındaki sorgulamaların insanın yaşamını anlamlı kılmasında önemli bir role sahip olmasıdır (Kübler-Ross, 1997). Bilinçli bir varlık olan insan, yeryüzündeki varoluşunu devam ettirme ihtiyacından dolayı hayatını anlamlı kılma çabası içine girmiştir. Bu durumda, bilinçli bir canlı olarak insanın yaşamla uyumlu olan en geçerli durumunun “varlığını devam ettirmesi” olduğu söylenebilir. Bu yüzden ki bilincin sonlu oluşu yani insanın yok olacak olması kabul edilmesi zor bir durum haline gelmesine sebep olmaktadır (Aksu & Okçay, 2015). Kabul edilmesinin zor olması ölümün deneyimlenemeyen, gerçekleştiğinde ise insanın yok oluşuyla son bulan, bu yüzden de bu deneyimi aktarma fırsatı olmayan belirsiz bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır (Tanhan, 2007). Diğer bir yandan da yaşamın içinde başımıza gelebileceğinden emin olabileceğimiz tek belirli yanı ölümün kaçınılmazlığıdır. Bu tanımlardan yola çıkarak Varoluşçu yaklaşımın ana kavramlarından biri olan ölüm kavramı, bu yaklaşımın temsilcileri tarafından, “insanların içinde bulunduğu en büyük ikilem” olduğunu öne sürmüştür. Heidegger insanın “ölüme-yönelik-olan” bir varlık olmasına, var olmanın ölümü de kapsadığına, hayatın doğum ve ölüm de dahil olmak üzere bir bütün olduğuna vurgu yaparken Kierkegaard, ölümü yaşamdaki en belirli yan olmasına ve ölümün öğreticiliğine odaklanmaktadır (Çüçen, 2017). Ölümün farkında olmayı yaşamak, hem insanın hayatına anlam katan hem de insanların çevresini değerlendirirken farklı bir bakış açısı sağlayan daha anlamlı ve derin ilişkiler kurmasına zemin hazırlar (Yalom, 2001). Birey için otantik aynı zamanda otantik bir yaşam için güdüleyici olabilen ölümlü olmanın farkındalığı bireyin içinde yaşadığı zamanda aşırı kaygı yaratmasına da neden olabilir. Ölüm ve ölüm kaygısı felsefecilerin yanında psikoloji alanındaki kuramcılarının da ele aldığı kavramlardır. Bireyin deneyimlediği ve içinde bulunduğu hayatı anlamlandırmak için daha belirli hale getirmeye çalıştığı ölüm ve ölüm hakkındaki düşünceleri, kaygıları ve korkuları ölüm kaygısı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Singh, Singh & Nizamie, 2003). Psikanalitik yaklaşıma göre ölüm korkusunun, deneyimlenebilen diğer korkulardan ve bu korkuların kişide yarattığı içsel çatışmalardan oluşmaktadır (Eyüboğlu, 2009). Psikodinamik görüş, ölüm kaygısını üstbenlikteki önemli konulardan biri olarak tanımlayarak ölüm kaygısının

psikopatoloji ve psikosomatik hastalıklarda rol oynadığını öne sürmektedir (Freud, 1992). Bilişsel kurama göre kaygı, koşullandırma ve genellemeler sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak, bireyin kaygısı, olumsuz duygu ve düşüncelerin sonucudur. Birey korkutucu, kontrolsüz ve kontrol edilemez olarak gördüğü onu tehdit edici durum hakkında kaygı duymaktadır (Akt., Tanhan, 2007). Buna göre birey ölümü varlığına karşı bir tehdit olarak algılamakta ve ölümle ilgili olumsuz düşünceleri ölüm kaygısına yol açabilmektedir. Varoluşçu bakış açısından bakıldığında ölümün kaçınılmaz gerçekliği karşısında insan yaşadığı hayatı anlamlı hale getirmekte zorlanabilmekte ve korku duyabilmektedir (Alkan, 1999; Kübler, 1997). Ölüm kaygısının ve altındaki dinamiklerin insanın hayatındaki inançları, seçimleri ve kararları etkilediği vurgulayan Yalom'a göre ise ölüm ilk kaygı sebebidir (Yalom, 2013). İnsan kendi yaşamını devam ettirmek istediği, bunun için kendini korumak zorunda hissettiğinden bu duruma uygun davranışlar sergilemektedir. Bu yüzden varoluşunun yokluğu kişide kaygı ve korku yaratmaktadır (Gedik, 2007). Ölüm kaygısı neredeyse tüm korkuların nedenlerinden biridir ve bir çok korkuyla ilişkilidir (Erdoğan & Özkan, 2007). Genel olarak korku ve kaygı arasındaki en temel fark duyguyu ortaya çıkaran kaynak olması nedeniyle bu iki kavram birbirleriyle ilişkili ancak farklıdır. Korkunun kaynağı somut ve belirli, olabilirken kaygının kaynağı ise genelde belirsizdir. Öte yandan ölüm korkusu ve ölüm kaygısının kaynağı ise ortak ve belirsizdir, bundan dolayı ayırım yapmak zordur (Karaca, 2000). Nyatanga ve Vocht (2006) ise ölüm kaygısını; bireyin kendisinin veya çevresindekilerin ölümünü düşünmenin getirdiği rahatsızlık verici, varoluşsal köke sahip ve çok boyutlu kaygılardan oluşan bir duygu olarak niteler. Lehto ve Stein'in (2009) Çok boyutlu olarak ele aldıkları ölüm kaygısını "duygusal, bilişsel ve motivasyonel unsurları olan ölüm gerçeğinin öngörülmesi ve farkındalığı ile ilgili korku ve endişe uyandıran, gelişim aşamasına ve sosyokültürel yaşam oluşumlarına göre değişen çok boyutlu bir yapı" olarak tanımlamaktadırlar. Bu çok boyutlu yapıya bakıldığında, insanların ölüm ile ilgili olan korkularının üzerinde rol oynayan belirsizlik korkusu, yok olma, acı çekme ve öldükten sonra cezalandırılma korkusu en önemli boyutlardandır (Hökelekli, 2008; Öztürk, 2010). Bu boyutlardan olan belirsizlik korkusu ölümün ve sonrasında deneyimlenen bir durum olmayışından. yok olma korkusu ise kişinin ölümüyle birlikte yok olacağını bilmesinden dolayı yaşadığı olağan korku ve kaygıdır. Acı çekme korkusunda, kanser, AIDS gibi kronik bazı hastalıkların ölümcül sonuçları olabileceği için bu gibi çeşitli hastalıkların tedavi süresince duyulan acıyla ilişkili olarak ölümün de acı verici olacağını düşündürmektedir. Son boyut olan ölüm sonrası cezalandırılma korkusu, inanç sisteminden kaynaklı ölüm sonrasında

insanların cezalandırılması korkusundan doğan kaygıdır. Bu bağlamda, ölümle ilgili en az dört temel boyutun bu kaygıyı yaratabileceği öne sürülmüştür. nedeni olabileceği öne sürülmüştür. Bunlar; hastalık ve kaza gibi durumlarda ölümle yüzyüze gelme, tüm dünyanın ve kendi bedeninin ortadan kaybolmasının büyük kaybı, ne zaman olacağını tahmin edilemezliği, ölümün ne olacağını bilinmemesidir (Popovic, 2002). Ölüm fikrinin karşısında insanların psikolojik olarak dengesi bozulabilmekte, kaygı seviyesi yükselebilmekte ve dolayısıyla bununla baş etmeleri ve çevreye uyum sağlamaları güçleşebilmektedir (Akt., Tanhan, 2007).

Ölüm kaygısını yaşamamanın farklı değişkenlere göre değişebildiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bireylerin yaşlarının, cinsiyetlerinin, yakınlarından birinin ölümünü yaşamış olmalarının ölüm kaygısını farklı yaşamlarına yol açtığı görülmektedir. Toplumlarda yaşlı bireylerin ölüme daha yakın olduğu düşünülmektedir. Toplumda bu düşünceye "sıralı ölüm" kavramı kullanılmaktadır. Bu yüzden yaşlı bireylerin ölüm kaygılarının daha fazla olacağı düşünülmektedir (Hökelekli, 2008) Oysa alanyazında ölüm kaygısının yaşla olan ilişkisine bakıldığında, Erdoğan ve Özkan (2007) 'ın yürüttüğü çalışmada, hem 60 yaş üstü bireylerin hem de 16-22 yaş grubunun en yüksek ölüm kaygısı oranlarına sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Diğer yandan, Russac, Gatliff, Reece, ve Spottswood, (2007) ölüm kaygısının her iki cinsiyette de yirmili yaş grubunda daha yüksek olduğunu ve sonra yaş aldıkça azaldığını gösteren bulgulara ulaşmışlardır. Ölüm kaygısı ve yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında, ortaya koyulan sonuçlar farklılık göstermektedir Araştırmanın bulgularına göre farklı yaş gruplarının farklı düzeylerde ölüm kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Aile fertlerinden birinin ölümü ve kişinin ölümü yakından deneyimlediği olaylar da ölüm kaygısını arttıran önemli değişkenlerden biri olabilir. Yukay-Yüksel, Güneş ve Akdağ, (2017) yaptıkları çalışmada, yakınının ölümüne tanık olan bireylerin ölüme tanıklık etmeyenlere göre ölüm kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Ölüm deneyimi olan öğrencilerin ölüm kaygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer yandan ise, Eke (2003) ölüm riski yüksek olan ve düşük olan iki grup meslek çalışanlarıyla yaptığı çalışmada, ölüme tanık olmanın ölüm kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya çıkarmıştır. Son bir yılda bir yakın kaybı yaşamamanın ölüm kaygısı puanları üzerinde anlamlı bir rol oynamadığını saptamıştır. Başka bir çalışmada da yakın kaybı yaşayan ve bireylerin ölüm kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. (Arslan, 2019). Bu durumda bu konuda birbiriyle çelişen bulguların olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkeninin ölüm kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda kadınların, erkeklere göre daha fazla ölüm kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşan araştırmaların (Acehan & Eker, 2013; Akça & Köse, 2008; Arslan, 2019; Ertufan, 2008; Kıraç, 2007; Özen, 2008) yanısıra, ölüm kaygısını erkeklerin kadınlara göre daha fazla taşıdığı sonucunun elde edildiği araştırma bulgusu da bulunmaktadır (Turgay, 2003). Örsal vd., (2012) ise yaptıkları çalışmada cinsiyet ve ölüm kaygısı arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır. Ülkemiz literatürüne bakıldığında ise yine yaş ve bir yakını kaybetme değişkeninde olduğu gibi ortak bir bulgu olmadığı söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında ölüm kaygısıyla bağı olan bir diğer değişkenin psikolojik dayanıklılık olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bonanno, 2004, Bonanno ve diğerleri, 2002) Bireyin yaşamındaki kaygıya ve kaygıyı yaratan koşullara uyum sağlama süreci alanyazında psikolojik dayanıklılık olarak tanımlanmaktadır (Luthar, Cicchetti & Becker 2000). Başka bir tanıma göre psikolojik dayanıklılık; travma, tehdit, trajedi ya da ailevi ve ilişkişel zorluklar, ciddi sağlık sorunları, işyeri ve mali sorunlar gibi stres kaynaklarıyla başarılı bir şekilde baş edebilme ve uyum sağlama sürecidir (Basım, 2011). Aynı zamanda, psikolojik dayanıklılık, hızlı iyileşme gücü, zorlukların üstesinden gelme, esneklik ve güç açısından kişilik özelliği olarak da kullanılmaktadır. Psikolojik olarak dayanıklı olan bireyler tüm olumsuz, stresli olaylara karşı daha çözümlü odaklı, daha kolay baş edebilen ve uyum sağlamada başarılı olan kişiler olmaktadır (Luthar, Cicchetti & Becker 2000). Ölüm ve ölüm kaygısının bireylerin hayatında duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak önemli bir rol oynadığı ve bununla nasıl baş edebileceklerine ilişkin birçok araştırmacı çalışmalar yapmıştır (Abdel-Khalek, 2004; Erdoğan, 2008; Schumaker, Barraclough & Vagg, 1988; Yıldız, 1998). Dolayısıyla bireyin psikolojik dayanıklılığı ölüm kaygısıyla başa çıkmada fark yaratıcı bir değişken olabilir.

Psikolojik dayanıklılığın oluşabilmesi için kişinin yaşamında risk faktörlerini deneyimlemesi ön koşul olarak görülmektedir. Bir problemin ortaya çıkmasına veya daha büyümesine sebep olacak durum ya da deneyimlere risk denir. Risklerin olumsuz etkilerini azaltan veya sonlandıran etkenler de koruyucu faktörlerdir (Gürkan, 2006). Bireylerin, mesleklerindeki olası riskli durumlar ve koruyucu faktörler de psikolojik dayanıklılıklarını etkilemektedir. Özellikle kronik hastalıklar, ebeveynlerin hastalığı veya ölümü, toplumsal şiddet, olumsuz yaşam olayları, ihmal ve istismar ve doğal afetler gibi travmalara yol açabilen risk faktörleriyle karşılaşan, aynı zamanda mesleki rolünde ve davranışında profesyonel tutum sergilemek için mücadele eden meslekler için psikolojik dayanıklılık önemli bir

kavramdır (Harrawood, Doughty & Wilde, 2011). Hemşirelik, tıp, psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik gibi alanların eğitimi verilirken öğrencilerin deneyimleyebilecekleri bu zorlukların onlar üzerinde psikolojik olarak etkileri olabilir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, uygulamalı derslerde, karşılaştıkları ve onlar için zorlayıcı olabilen, gerçek ya da sanal danışanların yakınlarını kaybetmiş olmaları gibi deneyimlerden etkilenebileceklerinden söz edilebilir. Bu nedenle psikolojik danışman adaylarının, ölüm kaygılarının çalışılması anlamlı görünmektedir.

Bu amaçla bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının ölüm kaygılarının; cinsiyetlerine, sınıflarına, kayıp deneyimi yaşamalarına ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmaktadır. Böylece elde edilen bulguların bireyle psikolojik danışma uygulamalarında, psikolojik danışman adaylarının ölüm kaygılarını, psikolojik dayanıklılık ve çeşitli değişkenler açısından anlamlandırabilmesinde bilgi sağlayacağı ve bireyle psikolojik danışma oturumlarının daha verimli hale gelebileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, niceliksel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Katılımcıları

Katılımcılara ulaşmak için elverişli uygun örneklem (convenience sampling) tekniğinden (Teddlie & Yu, 2007) yararlanılmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde İstanbul'daki bir vakıf üniversitesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören 45 (% 17.6) erkek, 211 (% 82,4) kadın olmak üzere toplam 256 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcıların sınıflara göre dağılımına göre birinci sınıfta 51 (% 19.9), ikinci sınıfta 44 (% 17.2), üçüncü sınıfta 70 (% 27.3) ve son sınıfta 91 (% 35.5) öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların 108'si (% 42.2) yakınları arasında kayıp yaşadıklarını, 148'si ise (% 57.8) kayıp yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplamak amacıyla Ölüm Kaygısı Ölçeği, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler için geliştirenlere e-posta atılarak izin alınmıştır.

2.2.1. Ölüm Kaygısı Ölçeği (ÖKÖ)

Sarıkaya ve Baloğlu (2013) tarafından bilinçli (açık) ölüm kaygısını geçerli ve güvenilir şekilde ölçmek amacıyla Ölüm Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. ÖKÖ maddeleri beşli likertten oluşmaktadır. 20 maddeden oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 67.27'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte, ölümün belirsizliği faktörü ; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 maruz kalma faktörü; 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve acı çekme faktörü; 18, 19, 20 maddelerinden oluşmaktadır. Ölüm kaygısı ölçeğinin ölçüt geçerliği için Ölüm Kaygısı Ölçeğinin toplam puanları ile Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanları ($r=.28$), Beck Depresyon Envanteri puanları ($r=.24$), Thorson-Powell Ölüm Kaygısı Ölçeği puanları ($r=.76$) ve Beck Umutsuzluk Ölçeği ($r=.11$) puanları arasındaki korelasyonlar da incelenmiş bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlerin iç tutarlılık değerleri ise ölümün belirsizliği faktörü için .94, maruz Kalma faktörü için .92 ve acı çekme faktörü için .76 bulunmuştur. Ayrıca iki hafta aralıklarla yapılan test – tekrar test korelasyonu .82 bulunmuştur. Tersine puanlanan maddenin olmadığı ölçekten 0-80 arasında puan alınabilmektedir ve yüksek puanlar yüksek ölüm kaygısına işaret etmektedir. Bu araştırmada, veri toplanan grup için yeniden hesaplanan toplam puanın iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için elde edilen iç tutarlık katsayıları ise ölümün belirsizliği .91, maruz kalma .91 ve acı çekme .79 biçimindedir.

2.2.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (PDÖ)

Terzi (2016) tarafından geliştirilen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği meydan okuma, kendini adama ve kontrol olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. PDÖ' nin geliştirilmesinde varoluşçu kişilik kuramı temelinde psikolojik dayanıklılığın kendini adama, kontrol ve meydan okuma boyutlarına ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Öncelikle 60 maddelik madde havuzu oluşturulmuş, toplanan verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin 21 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan son haline ulaşılmıştır. Ölçek Likert tipi ölçek olup, beş dereceli olarak puanlanmaktadır. (0=hiç katılmıyorum, 4=kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin meydan

okuma alt boyutu 7, 8, 9, 13, 14, 16 ve 17. maddelerden, kendini adama alt boyutu 1, 2, 3, 5, 6, 18 ve 21. maddelerden ve kontrol boyutu ise 4, 10, 11, 12, 15, 19 ve 20. Maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin 2. ve 15. maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde yapılacak faktör analizi için ilk önce verilerin faktör çözümlemesine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınıanmıştır. Örneklem uygunluğu için hesaplanan KMO değeri .85 bulunmuştur. Ayrıca Barlett testi ile elde edilen Ki-Kare ($\chi^2=2082.187$, $p<.00$) puanı anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı $r=.76$ olarak bulunmuştur. Kendini adama alt boyutu için .62, kontrol alt boyutu için .69, meydan okuma alt boyutu için ise .74 olarak hesaplanmıştır. İki hafta aralıklarla test-tekrar test güvenilirliği .81 bulunmuştur. Ölçekten alınacak toplam puanın yüksek olması psikolojik dayanıklılık düzeyinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir.

2.2.3.Kişisel bilgi formu

Formda, katılımcıların sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, son beş yılda birinci dereceden yakın kaybedip kaybetmediklerine yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcılara istediklerinde ölçeği doldurmaktan vazgeçebileceklerine dair bilgi verilmiştir.

2.3. Veri toplama süreci

Bu araştırma ilgili üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilere araştırmanın amacına ve problemlerine uygun olarak hazırlanan kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından sınıflarda ders öncesinde ilgili öğretim üyesinden izin alarak yüz yüze uygulanmıştır. Uygulamada katılımcıların gönüllü olmaları koşulu gözetilmiş olup, uygulama esnasında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve orijinal versiyonları ile tutarlı sonuçlar verdikleri belirlenmiştir. Puanların basıklık-çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 değerleri arasında yer alması dağılımın normalliğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Araştırma kapsamında ölçeklerden elde edilen puanların basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde, bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüş ve normallik varsayımı karşılanmıştır. Ölüm kaygısı puanlarının, cinsiyet ve kayıp yaşama değişkenine ilişkin analizde bağımsız gruplar t-testinden, sınıf düzeyi ve psikolojik dayanıklılık için tek yönlü varyans analizi yararlanılmıştır.. ANOVA testi

sonucunda gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, post-hoc testi uygulanmıştır. Bu çalışma, gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağına bakmada yaygın olarak kullanılan LSD testiyle yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma problemlerindeki sıraya göre sunulmuştur. Cinsiyete göre ölüm kaygısının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre ÖKÖ’den alınan puanlara uygulanan t-testi sonuçları

Ölçekler	Değişken	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Ölüm Kaygısı	Kadın	211	37,00	3,07			
Toplam	Erkek	45	32,55	3,36	254	1,782	0,076
Ölümün	Kadın	211	18,23	8,80			
Belirsizliği	Erkek	45	16,62	9,37	254	1,10	0,271
Maruz Kalma	Kadın	211	11,84	7,13			
	Erkek	45	9,26	6,72	254	2,22	0,027*
Acı Çekme	Kadın	211	6,92	3,07			
	Erkek	45	6,66	3,36	254	0,51	0,610

p<.05

Tablo 1’den de anlaşıldığı gibi kadın ve erkek öğrencilerin sadece maruz kalma alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($t_{(254)} : 2,22; p < .05$). Ortalamalara bakıldığında kadınların maruz kalma puanları erkeklerin maruz kalma puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölüm Kaygısı Ölçeğinden alınan toplam puan ($t_{(254)} : 1,78; p > .05$) ile ölümün belirsizliği ($t_{(254)} : 1,10; p > .05$) ve acı çekme alt ölçeklerinden ($t_{(254)} : 0,51; p > .05$) alınan puanlar açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre ölüm kaygısının değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile sınınanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre farklı sınıf düzeylerinde olan psikolojik danışman adaylarının, ÖKÖ’den aldıkları toplam puan ($F_{(3,252)} : ,38; p > .05$ ve ölümün belirsizliği ($F_{(3,252)} : ,33; p > .05$), maruz kalma ($F_{(3,252)} : ,731; p > .05$) ve acı çekme ($F_{(3,252)} : ,811; p > .05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar farklılık göstermemektedir.

Kayıp durumu değişkenine göre ölüm kaygısının değişip değişmediği t testi ile sınanmıştır. Yapılan t testi sonuçlarına göre, kayıp yaşamış ve yaşamamış olmaya göre katılımcıların toplam ölüm kaygısı ($t_{(254)}: 0,864; p>.05$), ölümün belirsizliği ($t_{(254)}: -0,280; p>.05$), maruz kalma ($t_{(254)}: 0,28; p>.05$) ve acı çekme alt ölçeklerinden ($t_{(254)}: ,1,230; p>.05$) aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. *Psikolojik dayanıklılık* düzeyleri farklı olan psikolojik danışman adaylarının ölüm kaygısı ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Farklı psikolojik dayanıklılık düzeyindeki katılımcıların ÖKÖ’den aldıkları puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Gruplararası	844,316	2	422,158			
Ölüm Kaygısı	Gruplarıçi	58752,543	253	232,223	1,818	,164	
	Toplam	59596,859	255				
Ölümün Belirsizliği	Gruplararası	123,766	2	61,883			
	Gruplarıçi	20127,672	253	79,556	,778	,460	
	Toplam	20251,438	255				
Maruz Kalma	Gruplararası	328,614	2	164,307			
	Gruplarıçi	12604,323	253	46,819	3,298	,039	1-2,1-3
	Toplam	12932,937	255				
Acı Çekme	Gruplararası	2,791	2	1,396			
	Gruplarıçi	2489,693	253	9,841	,142	,868	
	Toplam	2492,484	255				

$p<.05$; 1. Grup: ortalaması düşük olan; 2. Grup; ortalaması ortada olan, 3. Grup ortalaması yüksek olan

Tablo 2’den de anlaşıldığı gibi psikolojik danışman adaylarının ölüm kaygısı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile ($F_{(2,253)}: 1,818; p>.05$) ölümün belirsizliği ($F_{(2,253)}: ,460; p>.05$) ve acı çekme alt ölçeğinden ($F_{(2,253)}: ,868; p>.05$) aldıkları puanlar açısından psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak psikolojik dayanıklılık düzeyleri

farklı olan öğrencilerin maruz kalma alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(2,253),039}$; $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla kullanılan post hoc LSD testine göre birinci (\bar{x} : 13,02) ve ikinci (\bar{x} : 10,54); birinci (\bar{x} : 13,02) ve üçüncü grupların (\bar{x} : 10,68) psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre; psikolojik dayanıklılığı düşük olan katılımcılar ile orta ve yüksek olan katılımcıların maruz kalma alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında düşük psikolojik dayanıklılığa sahip olan gruptakilerin, yüksek ve orta psikolojik dayanıklılığa sahip olan gruplardan daha çok maruz kalma puanı aldıkları görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE YORUM

Psikolojik danışman adaylarının ölüm kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, kayıp durumu ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılan bu çalışmadan elde edilen bulgular, bağımsız değişken sırasına göre tartışılmıştır. Bulgulara göre katılımcıların ölüm kaygısı ölçeğinin sadece maruz kalma alt ölçeğiyle cinsiyetler arasında kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bu durum kadın öğrencilerin maruz kalma açısından daha yüksek puana sahip olduklarını göstermektedir. Maruz kalma alt boyutu geleneksel uygulamalara, sosyal baskılara karşı maruz kalma gibi çevresel faktörlerden ve ayrıca ölen kişiyle arasındaki bağ, ölen kişinin yaşı ve ölüm şekli, ölüm sonrasında geride kalan kişinin bu süreçlere olan katılımı gibi durumsal faktörler de yer almaktadır (Morris, 2002).

Alanyazında, kadınların ölüm kaygılarının erkeklere göre daha fazla olduğunu gösteren başka araştırma bulguları bulunmaktadır (Arslan, 2019; Ayten, 2014; Chow, 2017; Khoshi, Nia, & Tokmandi, 2017; Yukay-Yüksel, Güneş & Akdağ, 2017). Ölüm kaygısının alt boyutlarından olan acı çekme ve ölümün belirsizliğinin aksine, bu çalışmada sadece maruz kalma alt boyutunun kadınlarda farklılaşıp erkeklerde farklılaşmaması, kadınların toplumsal baskılar gibi çevresel faktörlere daha fazla maruz kaldıklarını ve buna bağlı olarak da daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılabilir. Türkiye'nin sosyal ve toplumsal yapısı değerlendirildiğinde, kadın cinayetlerinin sayısının yüksek seviyelere ulaşması, kadınların davranışlarının toplum tarafından kısıtlanması, kendilerine atfedilen rollerin içerisinde kalmaya zorlanması maruz kalma puanının yüksek olmasının sebebi olabilir. Psikolojik danışmanlık mesleği toplumsal olaylarla yakından ilişkili mesleklerden olduğu düşünülürse,

bu durumun kadın psikolojik danışman adayları üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir. Ülkemizdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yaşamın bir çok alanında yıkıcı etkisi olduğu gibi kadın psikolojik danışman adaylarının mesleki kimlikleri üzerinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlülük perspektifinden bakıldığında, psikolojik danışman adaylarının mesleki kimliklerinin, içinde yaşanan kültürden bağımsız gelişemeyeceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada katılımcıların farklı *sınıf düzeyleri* arasında ölüm kaygısı ölçeği ile alt ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının farklı sınıf düzeylerinde olmalarına göre yaşadıkları ölüm kaygılarını değiştirmemektedir. Sınıf düzeylerinin farklı olması, katılımcıların farklı yaş düzeylerinde olduklarını göstermektedir. Bu araştırma sonucuna benzer bir araştırma yaş değişkeni biçiminde Yukay-Yüksel, Güneş ve Akdağ, (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada ölüm kaygısının yaş ile arasında anlamlı düzeyde bir ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Benzer sonuç olarak, Fortner ve Neimeyer (1999) tarafından yapılan meta analizde de yaş ile ölüm kaygısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bond (1998) tarafından yapılan çalışmada, ölüm kaygısı din, yaş ve cinsiyet değişkenleriyle ilişkisinin incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda 18–25 yaş grubu ile 55 yaş ve üstü katılımcıların ölüm kaygı puanları açısından anlamlı bir fark görülmemiştir (Akt., Tanhan, 2007). Türkiye’de yapılan bir araştırmada da, hemşirelik öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile ölüm kaygıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Öz, İnci & Bahadır, 2018). Sözü edilen çalışmaların tersine farklı bir çalışmada, gençlerin ve yaşlıların ölüm kaygı düzeyleri karşılaştırılmış ve üniversite öğrencilerinin ölüm kaygısı puanlarının yaşlılara göre daha yüksek olduğuna rastanmıştır (Reyes ve diğerleri, 2017). Bu çalışmada ise psikolojik danışman adaylarının her dönemde aldıkları derslerin farklı olması ve son yıllarda ise aldıkları uygulamalı derslerin ölüm kaygılarında farklılaşmaya yol açacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada ölüm kaygısının yaş değişkeni tarafından farklılaşmaması, ölümün çok boyutlu olduğunu, ölümün karmaşık ve öznel bir konu olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının yaşlarının birbirlerine yakın olması ölüm kaygısını farklılaşmamasında diğer bir etken olabilir. Alanyazında farklı bulguların olması yaş ile ölüm kaygısının farklılaşması üzerine daha fazla çalışma yapılması gerektiğini gösteriyor olabilir.

Bu araştırmadan edinilen bir diğer bulgu ise katılımcıların son beş yılda kayıp yaşamış ve yaşamamış olmalarına göre ölüm kaygılarının arasında anlamlı farkın bulunamamış olmasıdır. Bu durumda psikolojik danışman adaylarının kayıp yaşamış ve yaşamamış

olmalarının ölüm kaygılarında değişiklik yaratmadığı söylenebilir. Ancak bu bulgunun aksini söyleyen çalışmalar mevcuttur. Bu konuyla ilgili Öz, İnci ve Bahadır (2012) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ölüm deneyimi yaşayanların yaşamayanlara göre ölüm kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada yakınıni kaybeden psikolojik danışman adaylarının ölüm kaygısı düzeyi ile kayıp yaşamayanların ölüm kaygısı düzeyi arasında anlamlı fark görülmemektedir. Psikolojik danışman adaylarının, yakınlarının ölümünü ve yas yaşantısını deneyimlemenin ölüm kaygılarını nasıl etkilediği ve dolaylı olarakta uygulamalı derslerde karşı karşıya gelecekleri danışanlarında bu konuları nasıl karşılayacakları araştırılmak istenmiştir. Yaşanan kaybın kişiyi etkilemesinde rolü olan ölen kişiye olan yakınlık, ölen kişinin ölüm şekli ve yaşı, ölümden sonra geçen zaman ve destek kaynakları gibi değişkenlerin (Aksöz, 2014) bu çalışmada araştırılmaması iki grup arasında anlamlı farklılık olmamasının sebebi olabilir. Araştırmada son beş yıl içinde kayıp yaşayan ile yaşamayan psikolojik danışman adaylarının, ölüm kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunamamasının sebebi ölümden sonra geçen zaman etkisi ve olayın şiddeti gibi faktörlerin çalışmada göz önüne alınmamasından dolayı olabilir. Aynı zamanda ölüm deneyiminin uygun şekilde baş edildiğinde olumlu bir yaşantıya dönüştürüldüğünü ve yaşamı anlamlandırıldığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Mallory 2003; Román, Sorribes & Ezquerro, 2001). Bu nedenle de ilgili bölümü okumaktan ve aldıkları derslerin içeriğinden kaynaklı ölüm deneyimini olumlu yaşantılara dönüştürebilme becerilerini arttırmış olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada farklı psikolojik dayanıklılık düzeyleri olan katılımcıların ölüm kaygısı ölçeğinin maruz kalma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda, psikolojik dayanıklılığı düşük olan grup ile orta derecede olan grup arasında, dayanıklılık düzeyi düşük olan grup lehine; psikolojik dayanıklılığı düşük olan grup ile yüksek olan grup arasında dayanıklılık puanı düşük olan grup lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu kapsamda farklı düzeyde psikolojik dayanıklılığa sahip üç grubun maruz kalma ortalamalarına göre psikolojik dayanıklılığı düşük olan gruptakilerin maruz kalma puanı, psikolojik dayanıklılığı orta ve yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazında psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre ölüm kaygısı ve alt boyutlarını inceleyen araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlık ve psikolojik dayanıklılık kavramlarının bireylerin uyum bozucu olumsuz yaşam olaylarına karşı baş edebilme gücü ve uyum sağlama süreci gibi ortak kavramlara odaklandığını görülmektedir (Basım & Çetin, 2011; Hunter, 2001; Luthar, Cicchetti

& Becker, 2000; Masten & Reed, 2002) Ölüm ve kayıp gibi travmatik olaylar ile psikolojik sağlamlık arasında ilişki olduğu, psikolojik sağlamlığın yaşanan travmatik ya da stresli olaylara karşı kişinin gösterdiği bir tepki olduğundan söz edilmektedir (Bonanno, 2004, Bonanno ve diğerleri, 2002) Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada düşük psikolojik dayanıklılığı olan bireyler, daha fazla maruz kalma puanı aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İçinde yaşadığımız toplumda bireylerin travmatik durumlara (fiziksel, cinsel istismar, kronik hastalık, yakınların ölümü gibi) fazla maruz kalması, düşük psikolojik dayanıklılığa sahip psikolojik danışman adaylarının maruz kalma boyutundan yüksek puan almalarını açıklar nitelikte olabilir. Terzi (2008) çalışmasında, psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük olan bireylerin sosyal destek eksikliği hissettiğini ve kaçınma başa çıkma stratejilerini kullanabildiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle psikolojik dayanıklılığı düşük olan psikolojik danışman adaylarının, maruz kaldıkları toplumsal veya bireysel olaylar karşısında baş edebilme gücü bulabilmeleri ve sosyal destek kaynaklarını kullanabilmeleri, dayanıklılıklarını yükseltmek için önemli görünmektedir.

Araştırma bulgularına göre psikolojik danışman adaylarının farklı psikolojik dayanıklılık düzeyleri açısından, ölüm kaygısı ölçeğinin alt ölçeği olan ölümün belirsizliği ve acı çekme puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu çalışmaya paralel olarak Öz, İnci ve Bahadır da (2018) psikolojik sağlamlık ile ölüm kaygısı arasındaki ilişkide istatistiksel olarak fark bulamamışlardır. Tanhan ve Arı (2006)'nın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programında öğrenim gören üniversite son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada iki programın da ölüm kaygısı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri programa göre ölüm kaygısında bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara benzer olarak bu çalışmada; psikolojik danışman adaylarının, ölümün bilinmezliğine ve acı verici bir deneyim olabileceğine ilişkin düşüncelerinde, sahip oldukları farklı psikolojik dayanıklılık düzeylerinin rol oynamadığı bulunmuştur. Psikolojik danışmanlık mesleğinin gereklilikleri olan duyguları anlamlandırabilme ve ayırt edebilme, yönetebilme, yaşamın getirdiği kontrol edilemeyen belirsizlikleri kabul edebilme gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan program çıktılarının ve ders kazanımlarının katılımcılar üzerindeki etkileri rol oynamış olabilir. Ayrıca, ölüm deneyimi ile yaşanan olumsuz duygularla başa çıkmada birçok farklı değişken de rol oynamış olabilir. Ölüm deneyimi gibi olumsuz yaşam olayının ölüme verilen anlam gibi daha spiritüel değerlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini arttıran faktörler olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Greeff & Joubert 2007; Lothe & Heggen 2003). Bu doğrultuda

bakıldığında, katılımcıların farklı psikolojik dayanıklılık düzeyleri açısından ölümün belirsiz ve acı veren bir deneyim olabilme değişmemesinde; öğrencilerin kişisel koruyucu faktörlere sahip olmaları, okudukları bölümden ve aldıkları derslerden elde ettikleri kazanımlar, kültürel ve spiritüel değerler ışığında ölüme verdikleri anlam gibi faktörlerin de rol oynadığı söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, psikolojik danışman adaylarının ölüm kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, kayıp durumu ve psikolojik dayanıklılıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Sonuçlara genel olarak bakıldığında kadınların lehine göre ölüm kaygısının maruz kalma alt boyutunun farklılaştığı buna göre kadınların erkeklerden daha fazla maruz kalma puanına sahip olduğu, farklı sınıf düzeyine bağlı olarak yaş değişkeninin ölüm kaygısını ve alt boyutlarını değiştirmedini, psikolojik danışman adaylarının kayıp yaşamış olma ve olmama açısından ölüm kaygılarında ve alt boyutlarında bir değişiklik yaratmadığı, psikolojik dayanıklılığı düşük olan grubun maruz kalma düzeyleri psikolojik dayanıklılığı orta ve yüksek olan gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre kadınların ölüme maruz kalma konusunda daha kaygılı olabilecekleri; ölüm ve ölüme tanık olma, ölüm şekli gibi faktörlerden daha fazla etkilenebileceği düşünülebilir. Aynı zamanda kadınların bu kaygıyı erkeklerden daha çok yansıttıkları düşünülebilecek durumlardandır. Bireylerin, ölüme tanıklık etme veya maruz kalma gibi faktörlerle daha sağlıklı başa çıkabilme becerileri edinebilmeleri ve ifade edebilmeleri için ölüm kaygısı ile başa çıkma psiko-eğitim programlarının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ölüm kaygısı ve alt boyutları cinsiyetle beraber algıladıkları sosyal destek, bağlanma stilleri, ölüme yükledikleri anlam gibi değişkenlerle araştırılabilir. Araştırmaların da ortaya koyduğu gibi psikolojik danışman adaylarının yaşları tek başına bir değişken olarak değerlendirildiğinde farklı sonuçlar görülebilmektedir. Ölüm kaygısı ve alt boyutlarının yaş değişkeni dışında inanç, ölüme verilen anlam gibi birçok değişkenle birlikte incelenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Yaşın, inancın ve ölüme verilen anlamın ölüm kaygısını yordayıp yordamadığına dair bir regresyon çalışması yapılabilir. Katılımcıların kayıp yaşamış olma ve olmamalarının ölüm kaygısını ve alt boyutlarını farklılaştırmamasında psikolojik danışma alanında okumalarının da katkısı olabilir. Öğrencilerin meslek eğitimi sürecindeki derslerin gereği olarak uygulamalı derslerde çeşitli vakalarla karşılaşmaları kayıp yaşama

süreçlerinde yaşadıkları duygularla nasıl başedebileceklerini öğrenmelerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bu yüzden daha büyük PDR gruplarıyla benzeri çalışmaların yapılması iyi olabilir. Psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre ölüm kaygısını incelerken maruz kalma boyutunun faktörlerinden olan, ölen kişiyle aradaki bağ, ölen kişinin nasıl öldüğü ve kaç yaşında olduğu, ölüm sonrası geride kalan kişinin cenaze gibi ritüellere olan katılımı incelenebilir. Bunun yanı sıra ölüm kaygısı gibi çok boyutlu bir kavramı araştırırken, ölümün anlamının subjektif olduğu ve ölüm kaygısıyla ilgili subjektif dünyalarındaki duygu ve düşüncelere ulaşabilmede anket yetersiz kalabilmektedir. Bundan dolayı ölüm kaygısına ilişkin araştırmalarda görüşme ya da odak grup yapılarak veri toplamanın da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Tüm araştırmalar gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan katılımcı sayısının kısıtlı olması bir sınırlama olarak görülebilir. Dolayısıyla daha büyük bir örnekleme bu çalışmanın yapılmasının daha faydalı olabileceği söylenebilir. İkinci olarak, bu çalışmanın değişkenleri daha kapsayıcı olabilir. Bunun nedeni ölüm kaygısı gibi bir faktörün üzerinde daha fazla demografik değişkenlerin açıklayıcı olması muhtemeldir. Bu açıdan bakıldığında ileride ölüm kaygısı ile yapılacak çalışmalara ölüm kaygısı ve alt boyutları olan maruz kalma, acı çekme ve ölümün belirsizliğini etkileyebilecek daha fazla değişkenin dahil edilmesi sağlanabilir. Üçüncüsü, veriler sadece tek bir şehirdeki bir vakıf üniversitesinden toplandığından dolayı, sonuçlar üniversite öğrencileri için bir genelleme yapılmasını güçleştirmektedir. Ölüm kaygısını açıklayan diğer değişkenler ile yapılacak güncel çalışmaların birden fazla şehirde ve farklı üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programlarında yapılması önerilebilir. Diğer sınırlılık olarak çalışmanın sadece nicel yöntemler kullanılarak çalışılması sayılabilir. Ölüm kaygısının daha karmaşık ve öznel yapısını dikkate alan nitel veya karma yöntemle sonraki çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Khalek, A. M., & Tomas-Sabado, J. (2005). Anxiety and death ain Egyptian and Spain nursing student. *Death Studies*, 29(2), 157-169.
- Acehan, G., & Eker, F. (2003). Acil tıp hizmeti veren sağlık personelinin ölüm kaygısı, ölüme ilişkin depresyon düzeyleri ve kullandıkları başa çıkma yolları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 4(1), 27-35.
- Akça, F., & Köse, A. (2008). Ölüm Kaygısı Ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 11,7-16.
- Aksöz, İ. (2014). Kayıp ve yas. Erdur-Baker, Ö. ve Doğan, T. (Ed.). *Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım içinde* (s. 43-61). Ankara: Türk PDR-Der.
- Aksu, T., & Okçay, H. (2010). Yaşam dönemlerine göre ölüm algısı ve hemşirelik yaklaşımı. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(14), 113- 126.
- Alkan, A. T. (1999). Bir düğün gecesi denemesi. *Düşünen Siyaset*, 4, 25-32.
- Arslan, A . (2019). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile ölüm kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi . *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* , 6 (1) , 113-129
- Ayten, A. (2014). Üniversite öğrencilerinde ölüm kaygısı: Türk ve Ürdünlü öğrenciler üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 85-108.
- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bonanno, G. A., Wortman, C. B., Lehman, D. R., Tweed, R. G., Haring, M., Sonnega, J., & Nesse, R. M. (2002). Resilience to loss and chronic grief: a prospective study from preloss to 18-months postloss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1150.

- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events. *American Psychologist*, 59(1), 20.
- Bond, C. W. (1998). *Religiosity, age, gender, and death anxiety*. Unpublished Doctoral dissertation, Indiana State University. <http://dunamai.com/survey/fddyq/fddy.htm>.
- Chow, H. P. H. (2017). A time to be born and a time to die: Exploring the determinants of death anxiety among university students in a western Canadian city. *Death Studies*, 41(6), 345-352. doi:10.1080/07481187.2017.1279240.
- Çüçen, A. (2017). *Yaşam ve ölüm felsefesi*. Sentez Yayıncılık, Bursa.
- Eke, S. (2003). *Farklı mesleklerde çalışanların ölüm kaygılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, M. Y., & Özkan, M. (2007). Farklı dini inanışlardaki bireylerin ölüm kaygıları ile ruhsal belirtiler ve sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 171-179.
- Ertufan, H. (2008). *Hekimlik uygulamalarında ölümle sık karşılaşmanın ölüm kaygısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fortner, B. V., & Neimeyer, R. A. (1999); Death anxiety in older adults: a quantitative review, *Death Studies*, 22(5), 387-411.
- Gedik, Z. (2007). *Ölüm kaygısı ve kendini gerçekleştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 47-62.

- Greeff, A.P., & Joubert, A.M. (2007) Spirituality and resilience in families in which a parent has died. *Psychological Reports, 100*(3 Pt 1), 897-900.
- Harrawood, L. K., Doughty, E. A., & Wilde, B. (2011). Death Education and Attitudes of Counselors-In-Training Toward Death: An Exploratory Study. *Counseling and Values, 56*(1-2), 83-95.
- Hökelekli, H. (2008). *Ölüm, Ölüm Ötesi Psikolojisi ve Din*. Dem Yayınları.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm psikolojisi*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Kelly, M. D., & Corriveau, D. P. (1985). The Corriveau-Kelly Death Anxiety Scale. *Omega: Journal of Death and Dying, 31*(4), 311-315.
- Khoshi, A., Nia, H. S., & Tokmandi, H. (2017). Investigation into the factors affecting death anxiety in Iranian students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research, 11*(12), 24- 27. doi:10.7860/JCDR/2017/27856.10996.
- Kıraç, F. (2007). *Dindarlık eğilimi, varoluşsal kaygı ve psikolojik sağlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Kübler, R.E. (1997). *Ölüm ve ölmek üzerine*. (B. Büyükal, Çev.). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Lehto, R., & Stein, K. (2009). Death Anxiety: an analysis of an evolving concept. *Research and Theory for Nursing Practice: An International Journal, 23*(1), 23-41
- Lothe, E.A., & Heggen, K. (2003) A study of resilience in young Ethiopian famine survivors. *J Transcult Nursing, 14*, 313-320.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.

- Mallory, J. L. (2003). The impact of a palliative care educational component on attitudes toward care of the dying in undergraduate nursing students. *Journal of Professional Nursing, 19*(5), 305-312.
- Morris, G. C. (2002). *Psikolojiyi anlamak (Psikolojiye Giriş)*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Örsal, Ö., Yenilmez, Ç., Çelik, N. & Işıklı, B. (2012). Huzurevinde ve evinde yaşayan yaşlılarda ölüm anksiyetesi ve sosyal destek arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Geriatrics, 15*(3), 332-338.
- Öz, F., İnci, F., & Bahadır-Yılmaz, E. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin ölüm kaygısı ile psikolojik sağlamlık düzeyleri ve aralarındaki ilişki. *Yeni Sempozyum, 50*(4), 229-236
- Özen, D. (2008). *Huzurevinde yaşayan yaşlılarda ölüm kaygısının günlük yaşam işlevlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Haliç Üniversitesi.
- Öztürk, Z.K. (2010). *Yaşlı bireylerde ölüm kaygısı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adana.
- Popovic, N. (2002). Existential anxiety and existential joy. *Practical Philosophy, 5*(2), 32-40.
- Reyes, M. E. S., Amistoso, M. N. G., Babaran, C. A. C., Bulaong, G. B. M., Reyes, V. D. M., & Tubig, N. N. (2017). Death anxiety and self-esteem of Filipino youths and older adults. *North American Journal of Psychology, 19*(2), 435-450.
- Román, E. M., Sorribes, E., & Ezquerro, O. (2001). Nurses' attitudes to terminally ill patients. - *Journal of Advanced Nursing, 34*(3), 338-345.
- Russac, R. J., Gatliff, C., Reece, M., & Spottswood, D. (2007). Death anxiety across the adult years: an examination of age and gender effects. *Death Studies, 31*(6), 549-561. doi: 10.1080/07481180701356936.

- Sarıkaya, Y. (2013). *Ölüm Kaygısı Ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. .
Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Eskişehir.
- Schumaker, J. F., Barraclough, R. A., & Vagg, L. M. (1988). Death anxiety in Malaysian and
Australian university students. *The Journal of social psychology*, 128(1), 41-47.
- Singh, A., Singh, D., & Nizamie., S.H. (2003). Death and dying. *Mental Health Reviews*. 5(2), 22-
47.
- Tanhan, F., & Arı, F . (2006). Üniversite öğrencilerinin ölüme verdikleri anlam ve öğrenim
gördükleri program açısından ölüm kaygısı düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi* , 3 (2), 34-43
- Tanhan, F. (2007). *Ölüm kaygısıyla baş etme eğitiminin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma düzeyine
etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Ankara.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of
mixed methods research*,1(1), 77-100.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal
destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3 (29), 1-9.
- Terzi, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği' nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik
çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182.
- Thorson, J. A. & Powell, F. C. (1984). *Revision and factor analysis of a Death Anxiety Scale*.
[Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, <https://eric.ed.gov/?id=ED253803>
- Tomas-Sabado, J. & Gomez-Benito, J. (2005). Construction and validation of the Death Anxiety
Inventory (DAI). *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 108-114.

Turgay, M. (2003). *Ölüm korkusu ve kişilik yapısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul.

Yalom, I. (2013). *Varoluşçu psikoterapi*. (Z. Babayiğit, Çev.) İstanbul: Kabalıcı Yayıncılık.

Yıldız, M. (1998). *Dini hayat ile ölüm kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yukay Yüksel, M., Güneş, F., & Akdağ, C. (2017). Investigation of the death anxiety and meaning in life levels among middle-aged adults. *Spiritual Psychology and Counseling*, 2, 165–181. <http://dx.doi.org/10.12738/spc.2017.2.0024>

Self-Leadership and Professionalism as The Predictors of Entrepreneurial Propensity: The Role of Locus of Control and Learned Resourcefulness as Moderators

Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU¹, Berna GÜLOĞLU²

¹ Assist. Prof., Bahcesehir University, burcakcagla.garipagaoglu@es.bau.edu.tr,

¹ORC-ID: 0000-0003-4618-7846

² Assoc. Prof., Bahcesehir University, berna.guloglu@es.bau.edu.tr,

²ORC-ID: 0000-0003-0275-1820

Geliş Tarihi/Received:
02.06.2021

Kabul Tarihi/Accepted:
27.06.2021

e-Yayım/e-Printed:
30.06.2021

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the structural relationships among the potential antecedents of entrepreneurial propensity (self-leadership and professionalism) and to test the role of locus of control and learned resourcefulness in this relationship. To achieve this end, a survey comprising of Self-Leadership questionnaire, Occupational Professionalism scale, Entrepreneurial Propensity scale, Rosenbaum's Learned Resourcefulness scale and Rotter's Locus of Control scale was undertaken with a sample of two hundred and twenty-nine teachers (160 women, 69 men) working in various public and private schools in Istanbul. The data was analyzed using AMOS 21 and SPSS 19. The results indicated that the proposed model significantly explains 65% of the entrepreneurship. Yet, the learned resourcefulness and locus of control would not moderate the relationship in the proposed model.

Keywords: Self-leadership, professionalism, entrepreneurial propensity, locus of control, learned resourcefulness

1. INTRODUCTION

Entrepreneurs and entrepreneurship play a crucial role in the effort to improve the quality of life in diverse areas (Erkoç & Kert, 2013). While most leaders and policymakers around the world have been promoting entrepreneurship in the name of jobs and economic growth, they have been appreciating its value as a means of building a smart workforce that has more initiative and ingenuity (Ortmans, 2015). Frey (2015) argues that by 2030 over 2 billion jobs will disappear and completely different new skill sets will be prized. All of these imply that today's children should be educated for a world that does not exist yet, a world that is unpredictable and unknown. Teachers should be trained to prepare students for the jobs that do not even exist yet and education should be re-designed to better equip children so that they can be familiar with the dynamics of opportunity recognition, the educational value of failure and the magic of iterative testing and validation that underpins entrepreneurial endeavors and entrepreneurial economies (Ortmans, 2015).

In order to educate new generations for an intensely different definition of work and to better understand the ways of cultivating entrepreneurial minds, it is important to identify the potential antecedents and moderators of entrepreneurship. Therefore, this study was aimed to investigate the moderating effects of locus of control (LOC) and learned resourcefulness on the relationship between self-leadership, professionalism on the one hand, and entrepreneurial propensity on the other among teachers. Since, no previous work reported the moderating effects of locus of control and learned resourcefulness, the entire causal model tested in this study was expected to offer insights to administrators responsible for the development and the delivery teacher education programmes.

2. LITERATURE REVIEW

Entrepreneurial Propensity

In spite of the extensive interest for the subject matter of entrepreneurship from many disciplines like psychology, sociology, business administration, and economics, the concept of entrepreneurship does not yet have an operational definition that everyone agrees on. The earliest research over entrepreneurship came from the field of psychology. Schumpeter (1934) and later McClelland (1967) are credited to be the fathers of the field of entrepreneurship research (cited in Frese & Gielnik, 2014). Later around the years 1980–2005, the focus of entrepreneurship research shifted to take a more economic perspective (Kirchhoff, 1991). Yet, more recently the picture changed again, and the focus of entrepreneurship research shifted again, and scholars acknowledged the importance of psychological perspective because “entrepreneurship is fundamentally personal” (Baum et al. 2007, cited from Frese & Gielnik, 2014). The studies of psychology over entrepreneurship have mostly focused on the factors that play a role in entrepreneurial propensity and entrepreneurship’s achievement. The first stream of studies examining a connection between entrepreneurship and personal characteristics proved that the individuals with entrepreneurial qualities are self-controlled, self-confident and competitive people who are motivated mostly by the need for achievement, power distance and willingness for taking risks and facing uncertainty. The second stream of

research focusing on the factors explaining entrepreneurship's achievement on the other hand concluded that motivation of individual and society is one of the most important factors that explains entrepreneurship achievement (Kalkan & Kaygusuz, 2012). Specifically, the second stream of research discovered that when the possibility of achievement gets higher, entrepreneurial propensity rate increases (Baron, 2000).

Self-Leadership

D'Intino, Goldsby, Houghton, and Christopher (2007) proposed that the process of self-leadership is inherent in successful entrepreneurship and can be developed. The goal of increased self-leadership for entrepreneurs is for these individuals to more effectively lead themselves by learning and applying specific behavioral and cognitive strategies to behave and perform in desired ways. Self-leadership consists of specific behavioral and cognitive strategies designed to positively influence personal effectiveness and grouped into three main categories: (1) behavior-focused strategies, (2) natural reward strategies, and (3) constructive thought pattern strategies (Manz & Neck, 2004; Manz & Sims, 2001; Prussia, Anderson & Manz, 1998).

Behavior-Focused Strategies (BFS) are designed to encourage positive, desirable behaviors that lead to successful outcomes, while suppressing negative, undesirable behaviors that lead to unsuccessful outcomes (Manz & Neck, 1999). These strategies include self-observation, self-goal setting, self-reward, self-correcting feedback, and self-cueing. Self-observation involves raising one's awareness of when and why one engages in specific behaviors which in turn lead to the identification of specific behaviors that should be changed, enhanced, or eliminated (Mahoney & Arnkoff, 1979; Manz & Neck, 1999). Self-correcting feedback on the other hand consist of a positively framed and introspective examination of failures and undesirable behaviors leading to the self-correcting behaviors. With accurate information regarding current behavior and performance levels, individuals can also set more effective behavior altering goals for themselves to increase individual performance levels (Manz & Neck, 2004; Manz & Sims, 1980). Self-rewards and self-punishment, on the other hand, can significantly facilitate the accomplishment of self-set goals (Mahoney & Arnkoff, 1979; Manz & Sims, 1980; Manz & Neck, 2004). However, the excessive use of self-punishment involving self-criticism and guilt might be detrimental to performance and should be avoided (Manz & Sims, 2001). Finally, self-cueing can serve as an effective means of encouraging functional behaviors and reducing or eliminating dysfunctional ones (Manz & Neck 2004; Manz & Sims, 2001). Lists, notes, screensavers, and motivational posters are just a few examples of self-cues that can help keep attention and effort focused on goal attainment.

Natural Reward Strategies (NRS) emphasize the enjoyable aspects of a given task or activity. Natural or intrinsic rewards result when incentives are built into the task itself and a person is motivated or rewarded by the task itself (Manz, 1992; Manz & Neck 1999). Naturally rewarding activities tend to foster feelings of increased competence, self-control, and purpose (Manz, 1986; Manz & Neck, 1999). Natural reward strategies include efforts to incorporate more pleasant and enjoyable features into a given task or activity and efforts to change perceptions of an activity by focusing on the task's inherently rewarding aspects (Manz & Neck, 1999).

Constructive Thought Pattern Strategies (CTPS) are designed to facilitate the formation of constructive thought patterns and habitual ways of thinking that can positively impact performance (Manz & Neck, 2004; Neck & Manz, 1992). Constructive thought pattern strategies include identifying the destructive irrational beliefs and assumptions and replacing them with more rational and constructive ones by practicing mental imagery and positive self-talk (Manz & Neck, 2004; Neck & Manz, 1992).

Occupational Professionalism

Occupational professionalism is the extent to which teachers live up to the expectations of performance and conduct that pervade their practice (McMahon & Hoy, 2009). According to Yılmaz and Altinkurt (2014), the four key elements of teacher professionalism are personal development, professional awareness, contribution to organization and emotional labor; and the more teachers consistently manifest these dispositions and behaviors, the more professional they are deemed to be.

Professional Development (PD) follows the need to learn discipline-specific skills required for specialization and continuous development. It entails growing beyond a sufficiency and competence level and becoming ‘learning leaders’ of the profession and professional community (Murphy & Calway, 2008).

Professional Awareness (PA) follows the need to monitor one’s own concordance with educational practitioner norms and self-regulate adherence to these norms. In schools with a high degree of teacher professionalism, teachers demonstrate a high level of commitment, and go beyond minimum expectations to meet the needs of students. They take their work seriously, engage in the teaching process, and respect their colleagues’ competence and expertise. They work cooperatively with one another and are enthusiastic about each other’s work (Tschannen-Moran, 2009).

Contribution to a Professional Community (CPC), follows the need to coordinate expectations and communicate standards across the professional community for the attainment of the shared goals. It encompasses cultivating productive relationships with the community and gearing up one’s own skills for the favor of the whole school and students.

Emotional Labor (EL) at work refers to the efforts to modify and control negative emotions in order to express only the socially acceptable emotions at work (Isenbarger & Zembylas, 2006). It is simply about displaying appropriate emotions at work regardless of how one actually feels even if it requires hiding or faking of felt emotions (Diefendorff, Croyle & Grosserand 2005).

Locus of Control

Locus of Control (LOC) refers to the extent to which individuals believe they can control events affecting them and measures an individual’s expectancies for either the need for internal or external control of reinforcement (Rotter, 1966). Individuals having an internal LOC believe events in their life derive primarily from their own actions while people having

an external LOC tend to praise or blame external factors for their achievement or failure. The specific identification of 'powerful others' as a unique dimension of the attribution to external forces makes the locus of control construct particularly useful in cross-cultural entrepreneurship research because of the political differences with respect to personal freedom, the role of the individual in society, and the economical appropriateness and importance of entrepreneurial activity in the focal countries (Kaufmann, Welsh, & Bushmarin, 1995). Several researches have shown that people who have self-leadership skills and entrepreneurial propensity are associated with an internal locus of control (Gartner, 1985; Kalkan & Kaygusuz, 2012; Shapero, 1975; Shaver & Scott, 1991). These studies revealed that individual's high entrepreneurial propensity tend to have higher internal locus of control than the population at large. To the extent that self-leaders and professionals believe that their choices and behaviors can directly shape the environment, they will be more likely to engage in entrepreneurial activities. On the contrary, if there is expectation that choices and behaviors are largely shaped and limited by the market and competition, self-leaders and professionals will be less likely to naturally engage in entrepreneurial activities.

Learned Resourcefulness

Individuals are continuously faced with highly demanding and ever-changing situations that challenge their skills and well-established behavioral repertoires. These challenges produce intense physiological and emotional consequences that have devastating effects on their physical and psychological well-being. Learned resourcefulness described as a repertoire of well-learned behaviors and cognitive skills that persons acquire over many years and use to successfully execute self-control behaviors and to cope effectively with stressful life events (Rosenbaum, 1990). In other words, LR can be viewed as one of the coping resources available for the individual when faced with a stressful situation (Rosenbaum, 1990).

Learned resourcefulness includes four components: a) the use of cognitions and self-instructions to cope with emotional and physiological responses, b) grasp of problem-solving strategies (for instance, planning, problem definition, evaluation alternatives, and anticipation of consequences), c) ability to delay immediate satisfaction of needs for better future outcomes, and d) the beliefs in one's ability to cope effectively with internal processes or stimuli (Rosenbaum, 1990). In other words, a resourceful individual shows competence in self-regulating his/her emotions, feelings, thoughts and actions while performing leadership functions. Although resourcefulness involves self-control procedures to regulate one's emotions, thoughts and actions, at the deepest level, such self-control procedures represent a set of cognitions regarding one's own self that ultimately determines the emotion, thought and behavioral processes. To the extent that self-leaders and professionals who have a repertoire of well-learned behaviors and cognitive skills acquired to cope effectively with stressful life events, will be more likely to engage in entrepreneurial activities.

3. METHODOLOGY

The purpose of this study was not only to examine the structural relationships among the potential antecedents of entrepreneurial propensity or their specific contributions to what extent they account for the entrepreneurial propensity together, but it also tests the role of

locus of control and learned resourcefulness as moderators on the relationship between self-leadership and professionalism as antecedents on the one hand and entrepreneurial propensity as a consequence on the other. To achieve this objective, seven different hypotheses were proposed:

H1: Self-leadership would be positively associated with entrepreneurial propensity.

H2: Professionalism would be positively associated with entrepreneurial propensity.

H3: Internal locus of control would strengthen the relationship between entrepreneurial propensity and self-leadership.

H4: Internal locus of control would strengthen the relationship between entrepreneurial propensity and professionalism.

H5: Learned resourcefulness would strengthen the relationship between entrepreneurial propensity and self-leadership.

H6: Learned resourcefulness would strengthen the relationship between entrepreneurial propensity and professionalism.

H7: Locus of control and learned resourcefulness together would moderate the relationship between self-leadership and professionalism on the one hand, and entrepreneurial propensity on the other hand.

Participants and Procedure

The survey was prepared on www.surveey.com with an informed consent and administered to the teachers attending to graduate program of Institute of Social Sciences in one of the foundation universities in Istanbul, Turkey. It took 20 minutes to complete the data set. Considering the confidentiality of the data, no questions requiring information about participants' identity were asked. All participants took part in the study voluntarily. The Principles of Helsinki Declaration were complied throughout the study.

Participants were composed of 229 teachers (160 women, 69 men). Majority of (180) of the teachers have been working at the private schools. 7% (16) of them were working at the preschool, 22.7% (52) at the elementary school, 38.9% (89) at the secondary school, 31.4% (72) at the high school. 27.5% (63) of the teachers had five years and below teaching experience, 29.7% (68) 6-10 years of experience, 19.2% (44) 11-15 years of experience, 9.6% (22) 16-20 years of experience, 14% (32) 21 and above years of experience. While 64.6% (148) had not experience in administration, 35.4% (81) had administration experience. 68.1% (156) wants to be an administrator in the future, but 31.9% (73) do not have a plan to be an administrator in the future.

Data Collection Instruments

Self-Leadership Questionnaire Occupational Professionalism scale, Entrepreneurial Propensity Scale scale, Rosenbaum's Learned Resourcefulness scale, and Rotter's Locus of Control scale were used to collect data in the study.

Self-Leadership (SL) Questionnaire. The SL questionnaire was developed by Anderson and Prussia (1997) and translated into Turkish by Tabak, Sıgır and Türköz (2013). It consists of 3-dimension (behavior-focused strategies, natural reward strategies and constructive thought

pattern strategies) and 29-items. 5-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The total scale score ranges from 29 to 145 with higher scores representing higher self-leadership skills. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be as .88 indicating a very high reliability.

Occupational Professionalism (OP) Scale. The OP scale is a 24-item and 4-factor scale (Personal Development, Professional Awareness, Contribution to Professional Community and Emotional Labor) developed by Yılmaz and Altinkurt (2014). It measures the extent of teacher's professionalism. The total scale score ranges from 24 to 170 with higher scores representing higher degree of professionalism. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be as .78 indicating a high reliability in the current study.

Entrepreneurship Propensity (EP) Scale. The EP scale is an instrument designed to measure entrepreneurial attitudes. In this scale, latent entrepreneurial propensity is operationalized as an individual's propensity to engage in entrepreneurial activity. It is developed and validated in Turkish by Aktürk (2012) and consists of 13 items. The first four items assess the behavioral, subsequent five items assess cognitive, and the last four items assess affective entrepreneurship tendencies. It is a 5-point Likert-type scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The total scale score ranges from 13 to 65 with higher scores representing higher entrepreneurship tendencies. The Cronbach alpha internal consistency coefficients of the sub-scales were found to be as .73 for behavioral, .70 for cognitive and .71 for affective sub-scales, indicating high reliabilities to be used in the study in the current study.

Learned Resourcefulness (LR) Scale. LR scale is a 36-item, 12-factor scale. It was originally developed by Rosenbaum (1990) as a 6-point Likert-type scale but translated into Turkish as a 5-point Likert-type scale ranging from 1 (does not describe me at all) to 5 (describe me very well) by Dağ (1991). The total scale score ranges from 36 to 180 with higher scores representing higher learned resourcefulness possessed by the individuals. Cronbach's alpha for LRS was found as .82 in the current study.

Locus of Control Scale (LOC). LOC scale is a 29-item scale prepared in a forced-choice structured-alternative item response format in which participants are forced to choose between two opposing statements. It was developed and validated by Rotter (1966) and translated into Turkish by Dağ (1991). The minimum score that can be obtained from the scale is 0 while the maximum score is 23. A low score indicates an internal control while a high score indicates external control. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .78 which indicates a high reliability.

Data Analysis

Skewness (>2) and kurtosis (>5) values of the variables in the current study indicated non-normality of the variables (Table 1). Multivariate normality was assessed through the use of Mahalanobis distance which should not exceed the critical chi-square value with df (7) equal to the number of predictors and .001 alpha level (Tabachnick & Fidell, 2001). Mahalanobis distance, which was found as 49.238, exceeding the cut-off value of 24.322 with $p < .001$ and therefore 6 subjects among 235 participants were excluded from the data because of being outliers. The relationship among variables was examined by Pearson correlation. Results of

correlation matrix ($r < .85$) revealed that multicollinearity was not an issue in this study (Kline 2011).

Table1. Skewness, Kurtosis, Means, Standard Deviations and Correlations at Study Variables

N=235	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. SL	1	.66**	.59**	.62* *	-	.85**	.71**	.83**	.55**	.54**	.60**	.55**	.54**	.50**	.50**
2. OP		1	.59**	.64* *	-	.50**	.58**	.63**	.80**	.82**	.91**	.83**	.54**	.51**	.51**
3. EP			1	.55* *	-	.52**	.47**	.53**	.52**	.46**	.55**	.45**	.80**	.81**	.81**
4. LR				1	-	.52**	.49**	.56**	.54**	.48**	.58**	.56**	.53**	.50**	.50**
5. LOC					1	-	-	-.25**	-.29**	-.14*	-.32**	-.27**	-	-.29**	-.29**
6. BFS						1	.53	.60**	.45* *	.42**	.43**	.42**	.50**	.46**	.46**
7. NRS							1	.63**	.42* *	.57**	.52**	.51**	.43**	.38* *	.38**
8. CTPS								1	.52* *	.50* *	.60**	.58**	.47**	.43* *	.43**
9. PD									1	.54**	.67**	.54**	.52**	.47**	.47**
10. PA										1	.66**	.81**	.36**	.42**	.42**
11. CPC											1	.66**	.56**	.44**	.44**
12. EL												1	.38**	.43**	.43**
13. BE													1	.69**	.72**
14. CE														1	.74**
15. AE															1

Skewn	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.16
ess	.55	1.54	1.2	.17	.04	.21	1.1	.59	.52	2.4	.83	2.1	.59	2.4	0
	1	8	9	9	2	5	9	4	5	3	4	4	4	4	
Kurtos	1.2	4.5	3.4	-	-	.39	1.7	1.3	.44	8.4	.15	6.2	.41	8.4	.31
is	3	7	71	.05	.37	7	0	8	9	4	9	45	5	4	6
				4	6										
Mean	113.	75.	131	9.7	48.	8.5	56.	19.	22.	31.	26.	24.	22.	25.	
	12	100.	29	.7	5	18	4	40	20	86	61	97	01	86	34
		6													
Std.De	14.	13.	10.	17.	3.9	6.1	1.4	8.7	3.6	3.1	5.6	3.8	4.3	3.1	3.8
v	4	9	89	68	7	7	4	2	3	2	5	4	7	2	9

Note. SL:Self-leadership; OP:Occupational Professionalism; EP:Entrepreneurship Propensity; LR: Learned Resourcefulness; LOC: Locus of Control; BFS: Behavior-Focused Strategies; NRS: Natural Reward Strategies; CTPS: Constructive Thought Pattern Strategies; PD: Personal Development; PA: Personal Awareness; CPC: Contribution to Professional Community; EL: Emotional Labor; BE: Behavioral Entrepreneurship; CE: Cognitive Entrepreneurship; AE: Affective Entrepreneurship

Multi-group invariance analysis was employed in order to assess the moderating role of learned resourcefulness and locus of control on the relationship among self-leadership, professionalism and entrepreneurship. Firstly, the proposed model was investigated for the entire data set (N=229). After the model was validated, the moderating variables of learned resourcefulness and locus of control were divided into four separate groups by means of cluster analysis. Cluster analysis is a statistical technique that places respondents into groups based on similarities on certain characteristics (Wedel & Karakura, 2000). The moderating variables were divided into categories based on the results of descriptive statistics (mean). The participants below the one standard deviation of the mean in locus of control variable is considered as having external locus of control and one standard deviation above the mean is considered as having internal locus of control internal. Similarly, the participants below the one standard deviation of the mean learned resourcefulness variable is considered as having low level of learned resourcefulness and one standard deviation above the mean is considered as having high level of learned resourcefulness. These four groups were categorized as internal and high level of resourcefulness, external and high level of resourcefulness, internal and low level of resourcefulness, and external and low level of resourcefulness. It is recommended to use groups of similar size, but two groups have larger samples than other two groups in this study. A multigroup analysis was conducted in six steps. First, the theoretical model, which contains the four groups, runs without constraining any parameters, and serves as the base model (Model 1 in Table 2). Second, all regression paths are constrained (Model 2). Third, all measurement items are constrained (Model 3). Fourth, all regression paths and measurement items are constrained (Model 2 and Model 3 run together). Fifth, all measurement items, regression paths and covariance are constrained (Model 2, Model 3, and Model 4 run together). Sixth, Models 2,3,4, and 5 are compared with the base model (Model 1) to examine whether χ^2 values are significantly increased.

Table 2. Comparisons of constrained models with the base model

	$\chi^2(df)$	Normed $\chi^2(df)$	$\Delta \chi^2(\Delta df)$	CFI	RMSEA
--	--------------	---------------------	----------------------------	-----	-------

Model 1. Base model (unconstrained)	460.8(174)	2.65		.903	.076
Model 2. Regression paths (constrained)	461.2(176)	2.62	.386(2)	.902	.075
Model 3. Factor loading (constrained)	466.4(181)	2.58	5.6(7)	.900	.074
Model 4. Factor loading and regression paths (constrained)	469.6(183)	2.57	8.76(9)	.898	.073
Model 5. Factor loadings, regression paths, and covariance (constrained)	477.3(186)	2.57	16.53(12)	.892	.073

In order to determine the fit of the data to the overall model, chi-square statistics (χ^2) was used. However, χ^2 is sensitive to large sample size. A sample size becomes greater than 200 indicate a significant probability level whereas, a sample size lower than 100 demonstrate a non-significant probability level (Schumacker & Lomax, 1996). Hence, additional fit indices were utilized to evaluate model fit, including comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), > .90 for acceptable and >.95 for excellent fit; and the root mean square of approximation (RMSEA), between <.05 and .08 for close and reasonable fit (Hu & Bentler 1995).

Sample size is also an important factor for the multi-group invariance analysis. According to Bentler and Chou (1987), a ratio of five or ten participants per free parameters is needed to obtain stable and reliable results. There are 18 observed indicators which means that 36 parameters in this study. Applying Bentler and Chou's (1987) 5:1 or 10:1 rule of thumb, a sample size between 180 and 360 was required to obtain trustworthy estimates. The present study has adequate sample size. Descriptive and inferential statistics were performed by using SPSS-19 and Multi-group Invariance Analysis (MIA) by using AMOS-21.

4. RESULTS

Preliminary analysis

The skewness, kurtosis, means, standard deviations, and Pearson correlations among all the variables are presented in Table 1. Significant correlations among variables, in the expected direction, were found.

Multi-Group Invariance Analysis

The findings of the main effects from the entire sample size is presented in Figure 1. These findings indicated that the proposed model is meaningful for understanding the factors that impact the entrepreneurship propensity of the teachers. The proposed model explains 65% of the entrepreneurship of the entire sample.

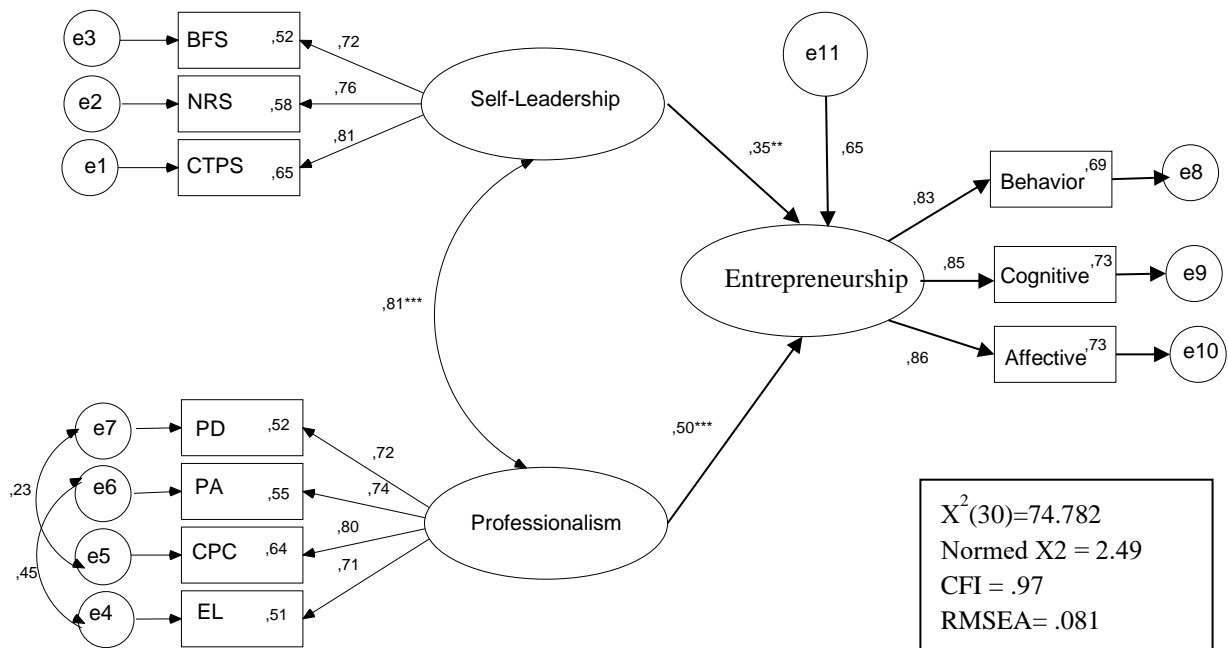


Figure 1. Findings of the main effects

Figure 2 demonstrates the results from subgroup analysis. The proposed model explains teachers having external locus of control and high level of resourcefulness are different than other three groups. Specifically, the regression paths of teachers having external locus of control and high level of resourcefulness are significant, and 80% of variances of their entrepreneurship is explained by the proposed model. Although the covariance between self-leadership and professionalism is the strongest other three groups than the second group, they have the weakest regression path between self-leadership and entrepreneurship, and professionalism and entrepreneurship. Similarly, external locus of control and high level of resourcefulness group has the strongest regression path between professionalism and entrepreneurship propensity. However, the regression path between self-leadership and entrepreneurship propensity is weak in the external locus of control and high level of resourcefulness group.

Figure 2 indicated that the regression paths of the second group (external and highly resourceful) appear to be very different than other three groups, but it requires statistical significance test in order to claim group differences. A series of χ^2 analysis would provide the required support. To do that, each regression path is constrained one at a time. The obtained χ^2 value from the constrained regression path is compared with that of the base model. If the difference is statistically significant, the three groups of the constrained regression path are claimed to be different (Arbuckle, 2008).

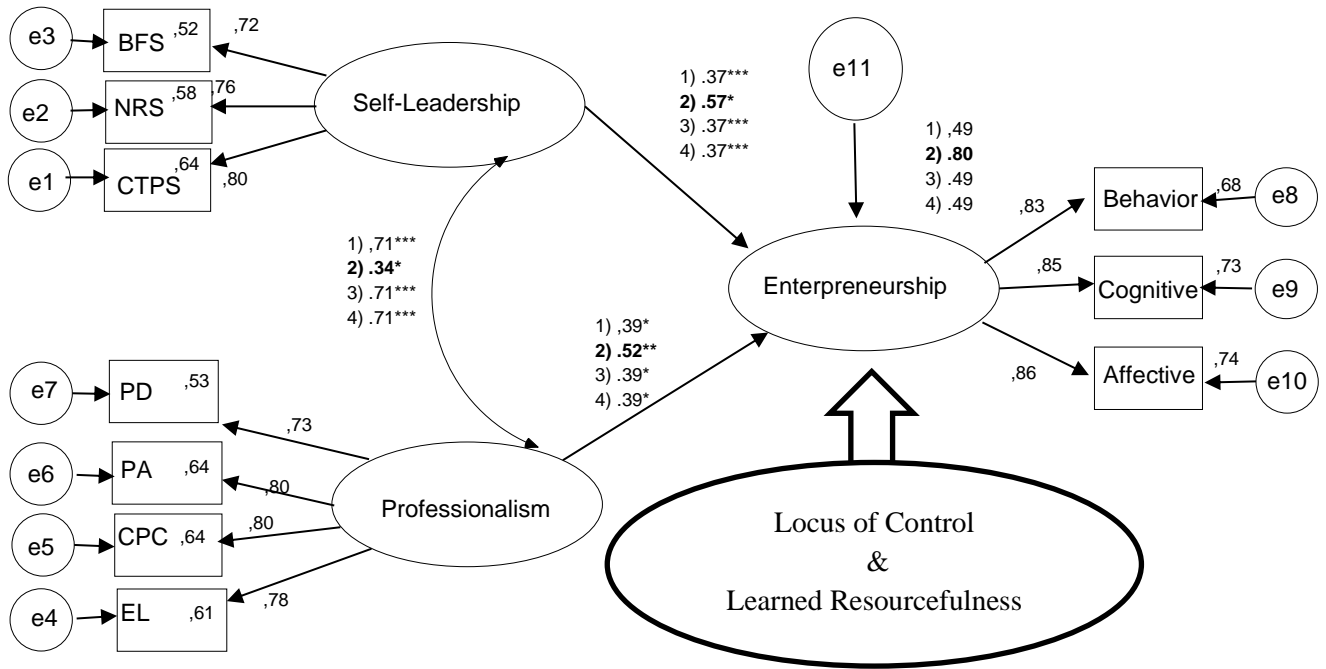


Figure 2. Findings of the interaction effects of the subgroups

Note.

- 1) Internal locus of control and Low level of resourcefulness (N=37)
- 2) External locus of control and High level of resourcefulness (N=47)
- 3) Internal locus of control and High level of resourcefulness (N=74)
- 4) External locus of control and Low level of resourcefulness (N=71)

More specific discussion is provided by the invariance of regression paths demonstrated in Table 3.

Table 3. Tests for invariance of regression paths.

	Comparisons	$\chi^2(df)$	$\Delta \chi^2(\Delta df)$
Model 1. Base model (unconstrained)	No constraint	460.8(174)	
Model 2. Constrained between SL and EP	Four groups constrained	460.9(175)	.082(1)
Model 3. Constrained between OP and EP	Four groups constrained	461.2(175)	.354(1)

Note. *p=0.01, **p=0.05, ***p=0.001

Model 1 is the base model which simultaneously analyzes all three groups without constraining any parameters (Byrne, 2001). To observe the regression path difference between self-leadership and entrepreneurship, the path between self-leadership and entrepreneurship is set to equal across all four groups (Byrne, 2001). The base model of $\chi^2(174)$ is 460.8, the constrained model between the self-leadership and entrepreneurship $\chi^2(175)$ is 460.9, and the $\Delta\chi^2(1)$ is .08 (p=.37). Similarly, the constrained model between professionalism and entrepreneurship $\chi^2(175)$ is 461.2, and the $\Delta\chi^2(1)$ is .354 (p=.39). The significant $\Delta\chi^2$ value indicates that the regression path of the four groups is the same for all groups. In other words, a significant difference is not observed among four groups. Since the regression path is not significant, no further analysis is required (Byrne, 2004).

As a result, the findings indicated that the hypothesis of learned resourcefulness and locus of control would moderate the relationship between self-leadership and professionalism on one hand, and entrepreneurship propensity on the other hand is not supported. To be more precise, learned resourcefulness and locus of control would not moderate the relationship between self-leadership and professionalism on one hand, and entrepreneurship propensity on the other hand.

5. DISCUSSION & CONCLUSION

Promoting self-leadership skills and professionalism among teachers can pave the ways for entrepreneurial economies by giving teachers the opportunity to rapidly adapt to changing conditions and breaking the over-reliance on old ways of doing things. Self-leadership is defined as the practice of intentionally influencing your thinking, feeling and actions towards your objective/s (Bryant & Kazan, 2012). Self-leadership is indeed the answer to how do we develop ourselves to survive and thrive in a VUCA (Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous) world. Self-leadership is about constantly developing the 'inner game' of intention, self-awareness, self-confidence and self-efficacy (self-belief) to achieve *personal* mastery (Bryant & Kazan, 2012) and the good news is that we can all learn how to become better at self-leadership by practice.

People with professional mindset perform their work with full dedication. They never lose their focus from their goals and put persistent efforts leading them to produce high-quality work consistently. In today's VUCA world, where directions might not be clear, lines are blurred and situations appear grey, professional entrepreneurs who will perform while abiding by the professional code of ethics, commitment, and resilience have become even more essential than ever before. Professionalism can, indeed, be taught just like self-leadership. Professionalism can be taught in the hidden curriculum at the workplace, where professional behaviors are recognized and promoted while unprofessional practices get penalized.

In the present study, a theoretically derived structural model is developed that investigated the relationship among leadership, professionalism, and entrepreneurship of teachers. The relationship among these constructs are complex and moderated by the some of the psychological characteristics of teachers such as learned resourcefulness and locus of

control. More specifically, it was hypothesized that the type of locus of control (internal or external) and the level of learned resourcefulness (high or low) have a significant, moderating effect on the relationship among leadership, professionalism, and entrepreneurship propensity. Contrary to the expectations, the results revealed that locus of control and learned resourcefulness would not moderate the relationship among self-leadership, professionalism and entrepreneurship propensity. The significant role of professionalism and self-leadership may explain the unexpected results found in the current study. Our findings showed that regardless of locus of control or learned resourcefulness, adherence to professional codes and self-leadership qualities improves entrepreneurial mindset in individuals. In other words, as long as the person has a professional mindset and possess self-leadership qualities, whether or not s/he believes in the powerful others has no significant effect on her/his entrepreneurship tendencies. Likewise, as long as the person has a professional mindset and possess self-leadership qualities, whether or not s/he is high in resourcefulness has no significant effect on her/his entrepreneurship tendency either. These findings have important implications on entrepreneurship literature. First of all, although the previous studies states that resourceful people with internal locus of control have higher tendency to exhibit entrepreneurship tendencies, the findings of this study showed that people with external locus of control and people with lower level of resourcefulness exhibit similar levels of entrepreneurship tendencies as long as they have a professional attitude and excelled at self-leadership skills. This means that if the educational institutions encourage professional mindset and help its members learn the ways to achieve self-leadership qualities, they can help create an entrepreneurial workforce no matter the society values the entrepreneurship endeavor or not. This finding is especially important for higher education institutions because of the role they play in the societies. If the higher education institutions can instill a sense of professional ethics and nurture self-leadership competencies in its students, then we can create a workforce with entrepreneurial mindset. Likewise, if the leaders set high professional standards at the workplace and ensure that the employees abide by the professional code of ethics, the marketplace itself then can create its own workforce with an entrepreneurial mindset. Moreover, giving training to the employees on self-leadership might be a good way to improve entrepreneurship tendencies. Hence, at a great deal, it is on the hands of higher education institutions and the marketplace to create a well-versed workforce with an entrepreneurial mindset.

Our findings suggest that it may be useful to go beyond learned resourcefulness and locus of control in explaining the relationship among entrepreneurship, professionalism and leadership. Therefore, future research needed to better understand the effects of learned resourcefulness and locus of control on leadership, professionalism, and entrepreneurship. Further research also may investigate how other personality characteristics such as self-efficacy, self-esteem may influence the relationship between professionalism, self-leadership on the one hand and entrepreneurship tendencies on the other hand.

REFERENCES

- Aktürk, E. (2012). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisi: Düzce üniversitesinde bir araştırma* (Unpublished master's thesis, Düzce Üniversitesi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ehYvEbSrK2glwCxQepwq-w&no=2G50U6JNCS6aoAlj4hmHg>
- Anderson, J. S., & Prussia, G. E. (1997). The self-leadership questionnaire: Preliminary assessment of construct validity. *The Journal of Leadership Studies*, 4(2), 119-143. <https://doi.org/10.1177/107179199700400212>
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos™ 16 user's guide*. Chicago: SPSS.
- Baron, R. A. (2000). Psychological perspectives on entrepreneurship: cognitive and social factors in entrepreneur's success. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 15-18. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00050>
- Bentler, P. M., & Chou, C-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>
- Bryant, A., & Kazan, A. (2012). *Self-Leadership: How to Become a More Successful, Efficient, and Effective Leader from the Inside Out*. McGraw-Hill Education.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (2004). Testing for multigroup invariance using AMOS Graphics: A road less traveled. *Structural Equation Modeling*, 11(2), 272-300. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1102_8
- Chan, K., Uy, M.A. Chernyshenko, O.S., Ringo, M., & Sam, Y. (2015). Personality and entrepreneurial, professional and leadership motivations. *Personality and Individual Differences*, 77, 161-166. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.063>
- D'Intino, R. S., Goldsby, M.G.G., Houghton, J.D., & Neck, C. P. (2007). Self-Leadership: A process for entrepreneurial success. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 105-120. <https://doi.org/10.1177/10717919070130040101>
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 269-274. http://www.ihsandag.gen.tr/index_dosyalar/Dag1991rogo.pdf
- Diefendorff, J.M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>

- Frese, M. & Gielnik, M. M. (2014). The Psychology of Entrepreneurship. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 413-38. <http://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091326>.
- Frey, T. (2015). *Future jobs: Preparing for jobs that don't yet exist*. Futurist Speaker. <http://www.futuristspeaker.com/2014/03/162-future-jobs-preparing-for-jobs-that-dont-yet-exist>
- Gartner, W.B. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. *Academy of Management Review*, 10(4), 696-706. <http://doi.org/10.2307/258039>
- Hu, L-T., & Bentler, P. M. (1995). *Evaluating model fit*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 76–99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1),120-134. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Jackson, P. (n.d). *Tomorrow's world today*. Creative Blueprint. <http://creative-blueprint.co.uk/thinkpieces/item/tomorrows-world-today>
- Kalkan, M. & Kaygusuz, C. (2012). The psychology of entrepreneurship. In Burger-Helmchen, T. (Ed.), *Entrepreneurship - Born, Made and Educated*. <http://www.intechopen.com/books/entrepreneurship-born-made-and-educated/the-psychology-ofentrepreneurship>
- Kaufmann, P.J., Welsh, D.H.B., & Bushmarin, N. (1995). Locus of control and entrepreneurship in the Russian Republic. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20(1), 43-56. <http://doi.org/10.1177/104225879502000103>
- Kirchhoff, B.A. (1991). Entrepreneurship's contribution to economics. *Entrepr. Theory Pract.* 16(2), 93–112. <http://doi.org/10.1177/104225879201600207>
- Mahoney, M. J., & Arnkoff, D. B. (1979). Self- management: Theory, research, and application. In J. P. Brady & D. Pomerleau (Eds.), *Behavioral medicine: Theory and practice* (pp. 75-96). Williams and Williams.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600. <http://doi.org/10.2307/258312>
- Manz, C. C. (1992). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence*. Prentice Hall.
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (1999). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (2nd ed.). Prentice Hall.

- Manz, C. C., & Neck, C. P. (2004). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (3rd ed.). Pearson Prentice Hall.
- Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. (1980). Self- management as a substitute for leadership: A social learning perspective. *Academy of Management Review*, 5, 361-367.
<http://doi.org/10.2307/257111>
- Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. (2001). *The new Superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler.
- Manz, C.C. (1992), *Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*. Prentice-Hall.
- McClelland, D.C. (1967). *The Achieving Society*. Free Press
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Studies in school improvement* (pp. 205-230). Information Age.
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ828982.pdf>
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: The impact of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 681-699.
<http://doi.org/10.1002/job.4030130705>
- Ortmans, J. (2015). *Is-education-the-real-beneficiary-of-an-entrepreneurial-economy*. Kauffman Foundation. <http://www.kauffman.org/blogs/policy-dialogue/2015/june/is-education-the-real-beneficiary-of-an-entrepreneurial-economy>
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199809\)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I](http://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I)
- Rosenbaum, M. (1990). The role of learned resourcefulness in the self-control of health behavior. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self- control, and adaptive behavior* (pp. 3-30). Springer Publishing Co.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80(1), 1-28. <http://doi.org/10.1037/h0092976>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schumpeter, J.A. (1934). *The theory of economic development*. Harvard Univ. Press

- Seashore-Louis, K. & Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press. Inc.
- Shapiro, A. (1975). *The Displaced, Uncomfortable Entrepreneur* (1975). University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. <https://ssrn.com/abstract=1506368>
- Shaver, K.G., & Scott, L.R. (1991). Person, process, choice: The psychology of new venture creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16 (2), 23-45.
<http://doi.org/10.1177/104225879201600204>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition, Allyn and Bacon, Boston
- Tabak, A., Sıgır, Ü. & Türköz, T. (2013). Özlüderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması. *Bilig*, 67, 213-246. <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2388-published.pdf>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
<http://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Wedel, M., & Kamakura, W. A. (2000). *Market Segmentation: Conceptual and Methodological Foundations*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). *Validity and reliability study for the occupational professionalism of teachers' scale (OPTS)*. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
<https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IIHS/article/view/2967>

**The Role of Theme and Rheme in Thematic Progression Patterns in English Argumentative
Essays by Turkish University Students**

Dilara KESKİN¹, Bünser Dilara KOÇBAŞ DEMİR²

¹MA, Yeditepe University, dilarakeskin8@gmail.com,

¹ORCID: 0000-0003-1349-1649

²Assist. Prof., Yeditepe University, dilara.kocbas@yeditepe.edu.tr,

²ORCID: 0000-0002-0807-6689

Geliş Tarihi/Received:
25.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted:
27.06.2021

e-Yayım/e-Printed:
30.06.2021

Abstract

The present study aims to determine the role of Theme and Rheme in thematic progression patterns in Turkish EFL students' argumentative essays in relation to their language education background. The data in this study were collected from two groups of students who study in English Language Teaching (ELT) and Psychological Counselling and Guidance (PCG) departments in a private university in Turkey. In order to analyze the data, first, the use and flow of Theme and Rheme were examined at the clause level based on Danes' (1974) progression model. The results revealed that although students from both of the departments used similar types of thematic progression patterns in their essays, ELT students used higher numbers of thematic progression patterns than PCG students. In addition, problem areas that arise from misuse of Theme and Rheme, Thematic

progression or both are described to understand the role of Theme and Rheme in thematic progression in argumentative essays. In general, ELT group in this study were found to be more successful in managing Theme and Rheme patterns to support the flow of their arguments because of their English education background. The results showed that studying Theme and Rheme relationships in EFL students' texts is important to understand writing development even at the advanced levels, because when the writers cannot succeed in the flow of information, their texts become difficult for readers to follow an idea or argument. Therefore, this study argues for the necessity of teaching Theme and Rheme relationships explicitly in advanced writing classes to support EFL students' writing development.

Key Words: Theme- Rheme, Thematic Progression Patterns, Argumentative Essay

1. INTRODUCTION

An effective text has to be clear, logical, organized, clearly structured and cohesive including a large spectrum of vocabulary items (Jacobs, 1981; Hall, 1988). Nunan (1989) believes that writing an effective text is a difficult cognitive activity because it requires the writer to have control over grammatical, lexical, as well as textual factors. Writers' background knowledge, personal interests and linguistic and cognitive abilities have critical effects on how well they are able to organize ideas in a coherent and cohesive way (Hyland, 2003; Dar & Khan, 2015; Haider, 2012; Myhill, 2019). In addition, their educational background, language experience or academic disciplines are important factors affecting their success in writing. In line with the similar idea, North (2005) claims that students' writing performance can vary depending on their academic disciplines. She examined students' text by using systemic functional approach to see whether their use of Theme differs with regard to their disciplinary backgrounds. The results revealed that students from arts backgrounds were more successful in managing thematic relations in their texts compared to others who have science backgrounds. Moreover, the study suggested that students' writing experiences in their previous courses influenced their success in writing.

Students write better and more coherent texts when they use the Theme and Rheme structures effectively (Witte & Faigley, 1981; Ma, 2001; Cheng, 2002; Zhang, 2004; Wang, 2007; Mellos, 2011). They need to present their ideas with proper equilibrium of thematic and rhematic patterns with the ideal position which is before and after each other. While cohesive ties are seen as a substantial part of a coherent text (Halliday & Hasan, 1976); Theme and Rheme are also considered being a significant element to create textual cohesion (Fries, 1981, 1992, 1994, 1995a, 1995b). Theme in a sentence has the role of providing new, additional or unfamiliar information to the readers. In other words, Theme can be explained as 'the point of departure for the message' helping the reader to understand what the writer wants to express as the initial point of the statement (Halliday and Matthiessen, 2004). Rheme comes as the remainder of the message after the Theme in a clause (Wang, 2007). The flow of information in a clause from Theme to Rheme is important to succeed in the effectiveness of a message. The exchange of information between Theme and Rheme in sentences is called thematic progression. Danes' (1974) model of thematic progression is highly significant, useful, and widely accepted while studying the progression patterns.

Producing well-written texts can be even more challenging for EFL learners when they are writing in their second language. Even when L2 writers have extensive exposure with the target language, one main difficulty could be related to the organization of starting and ending points of their ideas in their L2 (Jing, 2015). Since building thematic relationships between ideas successfully is an essential feature of well-organized texts, there has been a consensus that feedback in thematic progression should be included in English language classes (Alonso & McCabe, 2003; Cheng, 2002; Hawe & Thomas, 2012; Ventola, 1994; Wang, 2007).

Many studies have confirmed the importance of thematic progression patterns as a crucial tool to identify writing difficulties (Wang, 2007). Wei (2013), Ebrahimi and Ebrahimi (2012) and Jalilifar (2010) investigated how written texts coming from different academic discourse communities and language levels affect thematic progression. Alonso and McCabe (2003) claimed that English learners tended to write essays in which sentences were not connected into a cohesive text, thus, language learners should be instructed about the patterns to develop coherence and cohesion in their writing. In language classes, instructors need to give more importance to the progression of information in written texts in addition to cohesive devices

Discourse, Coherence and Cohesion

Cohesion, coherence, text patterns and clause relations are all parts of successful written texts. When the sequence of words are coherently and cohesively tied to one another, it is easier to understand the meaning (Todorascu et al., 2013). Cohesion is like “bridging” information by sequencing the given and new information. According to Grabe (1984), cohesion is “the means available in the surface forms of the text to signal relations that hold between sentences or clausal units in the text”. Majdeddin (2010) stated that some students cannot succeed in this flow of information and tend to jump from one idea to another unexpectedly. Thus, language learners should be taught how sentences should be formed in a linear order. While cohesion is related to local semantic relations, coherence is more about the textual prosody based on the logical organization of ideas (Bublitz, 2011).

Theme and Thematic Progression in EFL writing

To create a cohesive text, thematic progression plays an important role (Ebrahimi & Ebrahimi, 2012; North, 2005; Rosa, 2007; Yunita, 2018). Halliday (1968, 1985) introduced the concepts of Theme and Rheme to analyze how the information is spanned in a sentence. The place of given and new information has to be ordered in a certain pattern for a cohesive text. The exchange of information between Theme and Rheme is called Thematic Progression (Egins, 1994). With the help of successful connections between Theme and Rheme, thematic progression can be developed and this promotes the coherence of a text.

2. CURRENT STUDY

In the current study, thematic progression patterns in argumentative essays written by two groups of Turkish EFL learners were analyzed. In contrast to most of the studies in the field which compare written texts of native and non-native speakers of English, the present study focuses on two groups of Turkish EFL university students who have different language education backgrounds. These two groups of students were chosen from Psychological Counselling and Guidance (PCG) and English Language Teaching (ELT) departments because it is assumed that EFL writers who share the same first language would show different results in terms of thematic progression depending on their language education backgrounds.

Research aim and questions

Patterns of thematic progression in written texts produced by Turkish EFL students have not been studied yet. In addition, this study also looks at problems related to misuse of Theme and Rheme and/or thematic progression in participants' texts. Therefore, results of this study aim to contribute to the field in terms of improving teacher feedback and students' awareness. The most common results will guide writing instructors while evaluating their students' texts. Moreover, results will also show where students face difficulties in managing Theme and Rheme. Thus, instructors might give more specific feedback to students on thematic progression patterns. With the help of effective feedback, students will not be only aware of their problems related to thematic progression patterns but also produce more effective and coherent written texts.

In line with the aims of the study, the following research questions are asked to analyze the data:

1. What kinds of patterns are used in Turkish EFL writers' English argumentative texts?
 - a) What kinds of patterns are used in Turkish ELT students' texts?
 - b) What kinds of patterns are used in Turkish PCG students' texts?
2. Is there a difference between Turkish ELT and PCG students' written texts in thematic progression patterns
3. What are the common problems resulting from the misuse of Theme and Rheme in Turkish EFL students' English written texts?

3. METHOD

Participants

Participants of the present study are 1st grade Turkish EFL students who are studying in English Language Teaching (ELT) and Psychological Counselling and Guidance (PCG) departments in a private university in Turkey. Students are chosen from two different disciplines because it is expected that students with different language backgrounds would show different results in terms of their use of Theme and Rheme in their English argumentative essays. While ELT students study English in their high school in English Language Department and take English exams to get into university, PCG students take exams from other fields such as maths, Turkish language or science. Moreover, when students get to the university, they study English in prep school because the medium of teaching in the chosen university is English. After studying a year in prep school, all students need to pass the exam to get to the faculty . To pass the prep school, ELT students need to get 80 while PCG students need to get 60 from the proficiency exam. Contrary to PCG students, ELT students have English language skills courses in their first grade for two semesters to develop their oral communication skills, writing skills, reading skills and listening skills. Nevertheless, PCG students do not have any courses that improve their language skills when they start faculty. Since practice is highly important to improve students' language skills, ELT students have more opportunities to practice and improve their academic language skills.

Data Collection

The present study adopts a discourse analysis approach to investigate the role of Theme and Rheme in thematic progression patterns in English argumentative essays by Turkish university students.

It is presupposed that all participants know how to write an argumentative essay because they had instructed on writing argumentative essays in writing courses in prep school. All participants were given two prompts and they chose one of them to write an argumentative essay. These two prompts were chosen considering students' opinions with the help of a pilot study. They wrote 250-300 word essays in one session (45 minutes).

Data Analysis

To analyze Theme and Rheme in thematic progression patterns in participants' written texts, the present study relied on Danes' (1974) model. In this model, Danes proposed four thematic progression patterns which are simple linear, constant, derived hyperthematic and split progressions. Danes' (1974) model is based on a functional sentence perspective which focuses on the links between the structure of a sentence and language communication system in general. Danes (1974) describes his concept of thematic progression as "the choice and ordering of utterance themes, their mutual concentration and hierarchy as well as their relationship to the hypertheme of the superior text units (such as paragraph, chapter...) to the whole text, and to the situation." (p.114).

Danes defined simple linear progression as the most elementary type of thematic progression. This pattern requires the Rheme of the first clause to become the Theme of the following clause, as shown in the example below:

	<u>Theme 1</u>	<u>Rheme 2</u>	<u>Theme 2</u>	<u>Rheme 2</u>
(1)	She	<i>picked the flower.</i>	<i>The flower</i>	was pink.

Constant progression pattern is characterized as the progression pattern where the Theme of the first clause becomes the Theme of the following clause. In this type, the same Theme can be used multiple times in subsequent clauses. Although it appears repeatedly it does not have to be the exact same wording as shown in the following example:

	<u>Theme 1</u>	<u>Rheme 1</u>	<u>Theme 2</u>	<u>Rheme 2</u>
(2)	<i>Deniz</i>	is a student.	<i>He</i>	studies English Language Teaching.

A hypertheme, which means global Theme to establish a number of related Themes, of a sentence becomes the Theme of the following clauses. The main Theme has different subcategories. These subcategories are like multiple Themes that can be found in subsequent sentences. All Themes may be different in each clause but all of them are related to a hypertheme. Note the following example:

- (3) *Fruits* are plentiful in the market at the moment. *Bananas* are particularly cheap. *Mangoes* are expensive but delicious.

In split progression pattern, multiple Rhemes in a clause are divided into different items and become the Themes of the following clauses as shown in the example given below:

- (4) There are two essential properties of the texts in academic writing which are *cohesion and coherence*. *Coherence* is the connection of ideas at the idea level. *Cohesion* is the connection of ideas at the sentence level and focuses on grammatical aspects of writing.

In order to assess participants' texts, sentences were divided into clauses. The clauses were analyzed according to Danes' (1974) thematic progression patterns and Theme/ Rheme patterns were identified in students' written texts. After determining Theme and Rheme patterns in students' writings, results of two departments were compared with each other.

Problems resulting from the misuse of Theme and Rheme

In addition to the patterns used in argumentative essays, problems related to thematic progression and thematic selection of students' texts were also identified.

Problems occur when the writers fail to provide clear signposts when they switch to another theme and hence cannot succeed the flow of information. As a result, their texts become difficult for readers to follow an idea or argument. Bloor & Bloor (1992) characterized three common problems that stem from misuse of Theme and Rheme. First of all, the problem of a "brand new Theme" occurs when the writer puts new information in the position of Theme. Second common problem is "the empty Rheme" which occurs when writers

do not share 'new' information in the place of Rheme. Thirdly, the problem of "*the double Rheme*" happens when there are two Rhemes in a sentence but one of the Rheme has had no previous mention.

In addition to these common problems identified by Bloor & Bloor (1992), Belmonte and McCabe-Hidalgo (1998) indicated other related problems such as "*over-use of constant progression*", "*confusing selection of Discoursal and Topical Themes*", "*over-use of 'There'*", "*intervening material between mention in Rheme and subsequent thematization*", and "*Themes with unclear reference*".

4. RESULTS

The results of the study indicate that ELT students who have an extensive foreign language education background used a higher number of thematic progression patterns than PCG students who do not have a foreign language education background. Additionally, some problems resulting from misuse of Theme and Rheme were identified in line with findings of various previous studies in the literature. To present the findings of the present study, the following sections will (1) explain and compare the results of Turkish ELT and PCG students' use of thematic progression patterns, and (2) detail the common problems resulting from the misuse of Theme and Rheme in Turkish EFL students' written texts.

4.1. Turkish ELT and PCG Students' Use of Thematic Progression Patterns

One of the main purposes of the present study is to identify what kinds of thematic progression patterns are used in Turkish EFL students' English written texts. The number and percentage of the use of constant, simple linear, derived hyperthematic and split progression patterns of ELT and PCG students' written texts tabulated below in Table 1.

Table 1: Number of ELT and PCG Students' Thematic Progression Patterns

	Department	Token	Percentage based on total
Constant	ELT	265	81.54 %
	PCG	111	79.29 %
Simple Linear	ELT	58	17.85 %
	PCG	26	18.57 %
Derived Hyperthematic	ELT	0	0 %
	PCG	3	0%
Split	ELT	2	0.62 %
	PCG	0	0 %
TOTAL	ELT	325	100 %
	PCG	140	100 %

Considering Danes' progression patterns, ELT students used constant, simple linear and split progression patterns in varying frequencies in their written texts. Nevertheless, derived hyperthematic progression pattern was not used by any of the ELT students. Among 325 thematic progression patterns in ELT students' texts, 265 of them are written as constant progression pattern. Therefore, it can be said that ELT students used constant progression pattern most frequently. The second commonly used pattern by ELT students is simple linear progression pattern and 58 of 325 thematic progression pattern is used as simple linear. Moreover, the results showed that ELT students used constant progression pattern almost five times more than simple linear progression. Split progression pattern was used rarely in ELT students' texts because students used only two of them among 606 clauses and 325 thematic progression patterns.

PCG students mostly used constant, simple linear and derived hyperthematic progression patterns in their written texts. Nonetheless, the split progression pattern was not found in PCG students' written texts. Constant progression pattern was used 111 times among 409 clauses and 140 thematic progression patterns. Similar to ELT students' findings, the constant progression pattern is used most frequently in PCG students' texts. To widen the information given in the Rheme of the first clause, PCG students used the simple linear progression pattern 26 times within 409 clauses. Moreover, PCG students

used derived hyperthematic progression patterns for three times among 409 clauses in their texts. The reason why they used derived hyperthematic progression patterns seldom can be because of its difficulty to use for EFL students.

According to the results, ELT students had 188 more thematic progression patterns than PCG students in their writings. This is due to the fact that ELT students had more number of clauses than PCG students in their written texts. While ELT students used 606 clauses, PCG students used 409 clauses in their writings.

Percentage based on total results show that there is not much difference in the types of thematic progression patterns used by ELT and PCG students. Writers from both of the disciplines used almost similar types and frequencies of constant, simple linear, derived hyperthematic and split progression patterns in their written texts. Constant progression overruns all other progression patterns in both of the disciplines. Nevertheless, the token numbers show that ELT students use more thematic progression patterns in their written texts compared to PCG students. Therefore, ELT students have the ability to write more cohesive texts than PCG students.

4.2. Problems resulting from the misuse of Theme and Rheme

The balance and management of Theme and Rheme is a crucial factor for a cohesive text. When the writer cannot achieve to hold the flow of information from Theme to Rheme, it would be difficult for the reader to follow the ideas and text. Since the text cannot direct the readers, they would get lost while reading the text.

There are six problems related to misuse of Theme and Rheme in the texts written by EFL participants in this study. These problems are “*brand new Theme*”, “*empty Rheme*”, “*overuse of constant progression*”, “*intervening material between Rheme*” and “*subsequent thematization*”, “*Themes with unclear reference*” and “*empty Theme*”. In order to clarify these problems, they are explained and exemplified in Table 3.

Table 3: Number of PCG and ELT students who faced problems resulting from the misuse of Theme and Rheme

Problems resulting from the misuse of Theme and Rheme	PCG	ELT	TOTAL NUMBER OF TEXTS IN EACH GROUP
Brand New Theme	20	20	20
Empty Rheme	12	6	20
Intervening Material between Rheme and Subsequent Thematization	6	6	20
Overuse of Constant Progression	12	8	20
Themes with Unclear Reference	13	9	20
Empty Theme	2	0	20

Each participant had at least one problem related to misuse of Theme and Rheme and thematic progression in their written texts. Table 3 shows that PCG students had more problems resulting from the misuse of Theme and Rheme in their written texts compared to ELT students. This result indicates that PCG students' written texts were more difficult for the reader to follow the message. Thus, PCG students' written texts lacked coherence. ELT students could locate relevant information and connect ideas within each sentence and paragraph coherently.

Based on Bloor & Bloor's (1992) studies, Wang (2017) stated the problem of the brand new Theme as putting new information in the Theme position. This means that the writers use new Theme(s) that are not mentioned in the previous Theme(s) or Rheme(s) without introducing them appropriately. The new Theme can be connected to the overall text but this would make the text difficult for the readers to understand and can make them get confused. Moreover, using Brand new Themes excessively is a sign that inexperienced writers are not able to develop and introduce ideas appropriately. Brand new Theme was the most frequently faced problem related to misuse of Theme in both of the groups' written texts. All

of the students in both of the groups had the problem of brand new Theme in their written texts. The problem of brand new Theme by an ELT student is illustrated below:

- (5) (1) People are becoming technological zombies. (2) It is getting worse every day.
- (3) Social media and usage of mobile phones became essential in today's world. (4) Every teen has a mobile phone these days and (5) they use it all the time. (6) Even when they are with their friends or families, (7) they do not pay attention to the outer world. (8) Not just teens, but many adults are addicted to technology too.
- (9) People are living their lives on social media. (10) They envy other and want to show themselves by posting pictures on the internet. (11) I think this is sad.

The example given above shows how many different Themes in a short paragraph were used by a student. The student jumped from one idea to another which made it difficult for the reader to follow the message. For example, the Theme in sentence 8 is *teens and adults* which is followed by *people* in sentence 9.

Another common problem in students' writing is the empty Rheme in which students do not provide new information in Rheme position (Bloor & Bloor, 1992). The problem of empty Rheme was seen in both of the groups' written texts but more in PCG students' texts. 12 of the PCG students had the problem of Empty Rheme at least once in their written texts and six of ELT students had the same problem in their writings. Students can overcome this problem by widening the information given in Rheme. Consider an example written by a PCG student.

- (6) (1) Technology has changed everything. (2) Technology has made a deep impact on the functioning of the world. (3) It led to positive changes and negative changes.
- (4) We have become technological zombies.

The Rhemes of the sentences given above were empty because they were not explained in the essay. For example, the student wrote *positive changes and negative changes* but these changes were not explained in the essay.

The third problem found in students' writing was about the placement of Rheme in thematic progression. This problem occurs when the writers do not provide details about the Rheme just after they mention it but rather provide it in subsequent sentences. Since the writers do not develop the new idea at the time it was introduced into the text, it shows that there is no clear plan of development. This forces the reader to go back to previous sentences and reread them carefully in order to find the similar information. Same number of PCG and ELT students confronted this problem. Therefore, students from both of the groups need to improve their skills in developing clear plans while writing an essay (Belmonte and Hidalgo, 1998). A fragment below of a PCG student's composition is an example of the placement of Rheme in thematic progression.

- (7) (1) The teacher is responsible for low grades of students. (2) The teacher should prepare the lessons. (3) The teacher should bring the necessary materials to the lesson. (4) Students may be more successful in the classroom.

In this example, the student developed the Rheme *students* two sentences later. The writer should provide detail about the Rheme just after mentioning it rather than providing it in subsequent sentences.

The analysis showed that both groups of students overused the pattern of constant progression in which clauses have the similar Theme continuously. 12 of the PCG student writers and eight of the ELT student writers encountered this problem in their texts. Since the writers do not use simple linear, derived hyperthematic and/or split progression types effectively, their writings show that they do not provide enough details and fail to expand information that is shared in the Rhemes. An example of over-use of constant progression patterns in an ELT student's text is given below.

- (8) (1) People have adjusted the technological world, (2) so people think that (3) they could not survive without technology in this modern world. (4) While some people believe that (5) people are not addicted to technology, (6) other people believe that (7) people are becoming technological zombies.

The example given above shows how the student overused the Theme *people*. While the student provided information about *people* constantly, information given in Rhemes were not expanded.

The problem of Themes with unclear reference was found in 13 PCG students' and nine ELT students' written texts. Students who encounter this type of problem use constant pronouns and indefinite "it" in their texts. Several students switch from the pronoun "I" to "we" to "you" without making any thematic connection. Moreover, this shows that there is not a clear plan of development in the text. This can be seen in the sample of an ELT student's text below:

- (9) (1) Some people think that (2) people are not addicted to technology, (3) they use it when (4) they are in need. To exemplify, (5) *some people* use technology to get information with one click, (6) *you* can reach every news or information all around the world.

In this example, the Theme in sentence 5 is *some people* but the student suddenly used *you* as the Theme of sentence 6. The problem of unclear reference raised in this sample because the reader needs to guess that *you* refers to *some people*.

The problem of the empty Theme was rarely seen in students' texts. Two of the PCG students had this problem in their written texts but none of the ELT students had it. The problem of empty Theme occurs when the writer omits the subject for different reasons. One reason can be L1 interference. To avoid such interferences, teachers can facilitate cross-lingual comparisons through several practices on the omitted subjects. Consider an example written by a PCG student.

- (10) (1) There are several causes why schools and teachers responsible for low test scores. (2) *The first* is related to readiness of students.

The writer of this example wrote *the first* instead of *the first cause* and expects the reader to guess it. To establish coherence, the subject should not be omitted but referred clearly.

5. DISCUSSION

The present study provides the most frequently used thematic progression patterns and the most common problems that arise from misuse of Theme and Rheme in Turkish EFL students' written texts. When Turkish EFL students' texts were analyzed, all kinds of thematic progression patterns that were proposed by Danes' (1974) were identified. This finding was in line with the results of other previous studies (e.g. Koç, 2018; Jalilifar, 2009; Rakhman, 2013; Yunita, 2018) that investigated all types of thematic progression patterns in EFL students' texts. Students from both of the groups used constant progression, simple linear progression, derived hyperthematic progression and split progression patterns in their texts.

The study investigated that ELT students who have an extensive foreign language education background used higher number of thematic progression patterns than PCG students who do not have a foreign language education background. ELT students had more numbers of constant progression, simple linear and split progression patterns than PCG students. PCG students used only derived hyperthematic pattern more than ELT students because none of ELT students used derived hyperthematic progression pattern in their texts. In line with the previous findings from the literature, students' language background and academic writing experience are found to be two important factors affecting coherence in their written texts. In both of the groups' written texts, constant progression pattern outruns other patterns which results in simplistic and repetitive sentences and paragraphs. The reason behind this may be applying the same topic continuously. With overuse of constant progression pattern, as Wang also states (2007), the text may be seen as a list and lack in further progression of information that is presented in the Rheme. In most of the argumentative essays, EFL writers in this study mostly make a list of arguments that they are going to write in their texts with little explanations and examples to extend on their arguments. Writers may overuse constant progression patterns because they may not be aware that their written texts seem as a list as a result of this tie (Khedri, 2011). Therefore, using explicit instruction on the use of thematic progression patterns is highly important for learners' text development.

6. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS AND LIMITATIONS

The findings of the present study have important implications for EFL context as this is the first study, examining misuse of Theme and Rheme resulting in problems that occur in textual cohesion. When students' texts were analyzed, seven problems were identified that resulted in losing effectiveness in their arguments. These problems were either related to Thematic selection or Thematic progression, or both. Moreover, disconnections between sentences and meanings can emerge because writers do not widen the Rheme in which new information is provided (Rosa, 2007). These problems showed the value of teaching Theme and Rheme relationships in EFL writing classes. Moreover, the results suggest that EFL learners need to learn and distinguish which thematic progression pattern helps to make an argument more or less distinct or convincing.

Since it is assumed that use of thematic progression patterns will influence coherence in student texts, it should also be taken into consideration by instructors in writing classes. Nevertheless, several EFL instructors still focus on errors that occur below the clause level, such as incorrect use of verb, lack of subject-verb agreement and so on while giving feedback (Belmonte & McCabe-Hidalgo, 1998). Although the focus has widened to discourse level in different fields, teachers currently feel the lack of tools to analyze students' texts at the discourse level. The present study confirmed the need for coaching in thematization in writing classes.

REFERENCES

- Abdul Rahman, Z. A. A. (2013). The Use of Cohesive Devices in Descriptive Writing by Omani Student-Teachers.
- Belmonte, I. A., & McCabe-Hidalgo, A. (1998). Theme Rheme patterns in L2 writing. *Didáctica*, 10, 13-31.
- Cheng, X.T. (2002). Cohesion and coherence in English compositions. *Journal of School of Foreign Languages Shandong Teachers' University*, 2(11), 94-98.
- DANES, E. (1974). "Functional sentence perspective and the organization of the text". In F. DANES, (Ed.), *Papers on functional sentence perspective*, The Hague, Mouton.
- Ebrahimi, S.F., & Khedri, M. (2011). Thematicity in research article abstracts: A cross-disciplinary study. *Educational Quest*, 2(3), 287-292.
- Faigley, L. (1981). *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 2, Language Studies and Composing. (May, 1981), pp. 189-204.
- Fries, PH. (1992): «Information flow in written advertising». In J. ALATI (Ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992: Language, Communication and Social Meaning*, Washington DC, Georgetown University Press, PP. 336-52.
- Fries, PH. (1994): «On Theme, Rheme and Discourse goals». In M. COULTHARD (Ed.) *Advances in Written Text Analysis*, London, Routledge, pp. 229-249.
- Fries, PH. (1995a): «Themes, methods of development and texts». In R. HASAN and PH. FRÍES (Eds.) *On Subject and Theme: From the Perspective of Functions in Discourse*, Amsterdam, John Benjamins. Pp. 317-359.
- Fries, P. U. (1995b): «Patterns of information in initial position in English». In PH. Fries and M. Gregory (Eds.) *Discourse and Meaning in Society: Functional Perspectives*, Norwood, NJ, Ablex Publishers, PP. 47-66.
- Halliday, Michael and Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. Longman Group.
- Halliday M.A.K., Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd edition, London: Arnold
- Herriman, J. (2011). Themes and theme progression in Swedish advanced learners' writing in English. *Nordic Journal of English Studies*, 10, 1-28.

- Jacobs, Holly, L. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. English Composition Program.
- Jalilifar, A. (2010). Thematization in EFL students' composition writing and its relation to academic experience. *RELC Journal*, 41(1), 31-45.
- Koç, F. Ş. (2018). *Analysis of Thematic Patterns and Cohesion in EFL Learners' Argumentative Essays*. (Master's Thesis).
- McCabe, A. M. (1999). *Theme and thematic patterns in Spanish and English history texts* (Unpublished master's thesis). Aston University, Birmingham.
- North, S. (2005). Disciplinary variation in the use of theme in undergraduate essays. *Applied Linguistics*, 26 (3), 431-452.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nurdianingsih, Fitri & Ita Purnama, Yuniarta. (2017). The Effect of Thematic Progression Pattern Toward Students' Writing Expository Paragraph. 10.2991/ictte-17.2017.52.
- Rosa, R. (2007). Thematic progression as a means to keep cohesion in exposition text. *Jurnal Bahasa dan Seni*, 8(2), 1-10.
- Wang, L. (2007). Theme and rheme in the thematic organization of text: Implications for teaching academic writing. *Asian EFL Journal*, 9(1), 164-176.
- Wang, X.W. (2010). TP pattern and coherence in English writing: Analysis of TEM-4 writing papers. *Foreign Language Research*, 2, 103-106.
- Yunita, S. (2018). THEME AND THEMATIC PROGRESSION IN STUDENTS' RECOUNT TEXTS. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 7(3).
- Zhang, Y. H. (2004). Thematic progression and coherence in writing. *Foreign Language Learning Theory and Practice*, 2, 47-50.

Lise Öğrencilerinin Disiplin Algısı

Gülistan TAŞ¹

¹Doktorant, Bahcesehir University, tasgulistan@gmail.com

¹ORCID: 0000-0001-6296-978X

Geliş Tarihi/Received:

16.12.2020

Kabul Tarihi/Accepted:

22.05.2020

e-Yayım/e-Printed:

07.07.2020

ÖZ

Bu çalışma, İstanbul'da 4 farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde (MTAL) öğrenim gören öğrencilerin, disipline bakış açılarını inceleyerek, ortaya koymak ve değerlendirmek amacıyla tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki ortaöğretim okullarındaki Motorlu Araçlar, Elektrik-Elektronik ve Bilişim Teknolojileri Alanlarındaki 11.sınıfta öğrenim gören 369 öğrenci oluşturmaktadır. *Lise Öğrencilerinin Disipline Bakış Algıları* anketinin ilk bölümünde 10 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu; ikinci bölümünde ise öğrencilerin disiplin algılarına yönelik görüşlerini almak amacıyla hazırlanan 10 soru bulunmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi ve Tek yönlü Varyans analizi (ANAVO) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; MTAL öğrencilerinin, cinsiyetlerinin ve kiminle yaşadıklarının disiplin algılarını genel olarak etkilemediği ve sınıf mevcudu arttıkça disiplin suçu işleme oranının artacağı, bilişim bölümlerindeki öğrencilerin, motorlu araçlar ve elektrik-elektronik bölümü öğrencilerine göre daha az disiplin suçu işlediği, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyeleri arttıkça disiplin suçu işleme olaylarının artabileceğine sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yaklaşık %75'i okulda ya da sınıfta yapmış olduğu davranışların hangilerinin disiplin suçu olduğunu bilmelerine rağmen; öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenleriyle tartışmayı, okulda yapılan etkinlik ve törenlere katılmamayı ve sınavlarda konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunmayı normal olarak görmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Disiplin, İstenmeyen Davranış, Endüstri Meslek Lisesi

Disciplinary Perception of High School Students

ABSTRACT

This study was carried out in the screening model in order to examine, reveal and evaluate the disciplinary perspectives of students studying at 4 different Vocational and Technical Anatolian High Schools (MTAL) in Istanbul. The universe of the research consists of 369 students studying in 11th grade in the fields of Motor Vehicles, Electric-Electronics and Information Technologies in secondary schools in Istanbul. In the first part of the High School Students' Perceptions of Discipline Perceptions questionnaire, a personal information form consisting of 10 questions; In the second part, there are 10 questions prepared to get the opinions of the students on their perceptions of discipline. Descriptive statistics, t-test and One-way Analysis of Variance (ANAVO) were used to analyze the data. According to the research results; MTAL students, their gender and who they live with do not generally affect disciplinary perceptions, and as the class size increases, the rate of committing disciplinary offenses will increase, the students in the informatics departments commit less disciplinary offenses than the students in the motor vehicles and electrical-electronics departments, as the education level of the students' parents increases It has been concluded that processing events may increase. In addition, although approximately 75% of the students know which of the behaviors they have done at school or in the classroom are disciplinary offenses; Most of the students considered it normal to argue with their teachers, not to participate in school activities and ceremonies, and to engage in behaviors such as speaking and cheating in exams.

Keywords: Discipline, Unwanted Behavior, Industrial Vocational High School.

1. GİRİŞ

Etkili bir eğitim ve öğretim mümkün kılan koşulların gerçekleşmesi, okul ve sınıf ortamına bağlıdır. Öğrenciler okulun kurallarına uymadığı veya bu kuralların olmaması durumunda ise etkili öğretimin sürdürülebilirliği zorlaşarak çeşitli disiplin sorunları ortaya çıkar. Okul sisteminin temel unsurlarından birisi olan disiplin, eğitsel açıdan bakıldığında, eğitim kurumlarının ve sınıf yönetiminin en önemli öğelerinin başında gelen disiplin, özellikle “istenmeyen davranış” kavramıyla özdeşleşmektedir. İstenmeyen davranışlar, toplumsal beklentileri karşılamayan ve bu beklentilere uygun olmayan (Sadık, 2006), okulda ve sınıfta eğitsel çabalara engel olan, öğretimi engelleyerek, kesintiye uğratan ve öğretim süresinin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına yol açan öğrenci davranışları olarak nitelendirilebilir (İlgar, 2000; Erden, 2005). Diğer bir ifadeyle, ders akışını bozan, öğretim sürecinde hedeflenen davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen (İlgar, 2000) bütün davranışlar, sorun davranışlar olarak adlandırılabilir (Ünal ve Ada, 2003).

Okul ortamında ekolojik çevresiyle etkileşimde bulunan öğrenciler, pekçok davranışı da ortamda öğrenir. Öğrenciler bu etkileşimleri sırasında, toplumca onaylanan istendik davranışları kazanabileceği gibi, bazen argo konuşma, sigara içme, yalan söyleme gibi toplumca onaylanmayan ve istenmeyen davranışları da kazanabilirler (Sarpkaya, 2007). Marais ve Meier (2010), uygun olmayan ve günlük hayatta en yaygın adıyla sınıftaki yıkıcı davranışlara neden olan faktörler olarak; dersin işlenişini bozmak, kavga etmek, öğretmenlere karşı saygısız davranma, zorbalık, hırsızlık, kötü dil kullanma ve vandalizm’i gösterirken; Levin ve Nolan (1999) istenmeyen davranışları: “(i) Öğretme ve öğrenme eylemine müdahale edici davranış (Örneğin; öğrencilerin dikkatini dağıtan, agresif davranışlar sergilenmesi gibi), (ii) Öğretmen ders esnasında içeriği anlatırken, diğer öğrencilerin öğrenme haklarına müdahale edici davranış (Örneğin; ders esnasında öğretmene sürekli olarak seslenen öğrenci davranışı gibi.), (iii) Psikolojik veya fiziksel açıdan güvenli olmayan davranış (Örneğin; güvenli olmayan laboratuvar ekipmanı kullanımı, diğer öğrencileri tehdit etme, alay veya taciz etme gibi.) ve (iv) Okul mülküne ve eşyalarına zarar veren davranış (Örneğin; sınıfta vandalizm gibi)” olmak üzere 4 kategoriye ayırmıştır (akt.Marais ve Meier, 2010, s.43-44). Yıldırım ve Aydın (2019) ise ortaöğretim kurumlarında istenmeyen öğrenci davranışlarını: kendisinin ve arkadaşlarının öğrenmesini engelleyen davranışlar, kendisinin öğrenmesini engelleyen davranışlar, güvenliği tehlikeye atan davranışlar, araç ve gereçlere zarar veren davranışlar, diğer öğrencilerle sosyalleşmeyi engelleyen davranışlar şeklinde olmak üzere beş temaya ayırmıştır. Mevcut çalışmalar, istenmeyen davranışlara neden olan davranışları,

Literatür Taraması

Disiplin ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle, cinsiyet, gelir düzeyi, aile eğitim ve meslek düzeyi, akademik başarı, kişilik özellikleri gibi değişkenlerin bireyin disiplin algısı üzerinde çeşitli derecelerde etkisinin olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmaların konuya genellikle yönetici, öğretmen, denetmen ve ağırlıklı olarak ilköğretim öğrencileri perspektifinden yaklaşmaktadır. Ayrıca, geleneksel kontrole dayalı disiplin yerine öğrenci merkezli disiplin yönteminin daha etkili olduğu, okul, aile ve bölge halkı (çevre) gibi öğrencinin çekim alanındaki etmenler arasındaki pozitif ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasının, okullarda disiplin problemlerini azaltılabileceği görülmüştür.

Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Örnekler

- Güneş, 1999** İzmir ilinde liselerde disiplin kurulu karar defterlerini ve sınıf geçme defterlerini inceleyerek yaptığı araştırmasında, ceza verilen öğrencilerin bireysel özellikleri ve cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışmaya göre: (i) 19.673 öğrenciden 483'ü, yani % 2.45'i ceza almıştır. (ii) Öğrencilere en fazla uyarmama mahrumiyet-kınama (% 71.5), en az ise örgün eğitim dışına çıkarma (% 0.2) cezası verilmiştir. (iii) Okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezasının oranı % 21.3 ve okuldan tasdikname ile uzaklaştırma cezasının oranı ise % 7.2'dir. (iv) Ceza alan öğrencilerin % 88.8'ine yönetmeliğe uygun ceza verilirken, % 11.2'sine yönetmeliğe aykırı cezalar verilmiştir. (v) Yönetmeliğe uygun olmayan cezalar öğrencinin cinsiyeti ve akademik başarı derecesine göre önemli farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre ise önemli farklılık göstermektedir.
- Mercan, 2009** Adana ilinde 22 lisede 217 öğrenci, 64 disiplin kurulu üyesi ve 67 yönetici ile verilen disiplin cezalarını araştırarak; okullarda en çok kınama cezasının verildiği, en çok cezayı genel liselerde 11.sınıfta olan öğrencilerin aldığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla ceza aldığı, ceza alanların büyük bir çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeyden oldukları ve başarı durumlarının orta seviyede olduğu ve disiplin cezalarının en fazla arkadaşıyla kavga etme ve dersin isleyişine bozma davranışlarına verildiği ortaya konmuştur.
- Sarpkaya, 2005** Aydın ilinde 8 lisede 343 öğretmen ve 737 öğrenci ile yaptığı çalışmada, disiplin sorunlarına dair öğretmen ve öğrencilerin algılarını; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin en sık gördüğü disiplin sorunlarının nedenlerini ve karşılaşılan sorunları belirlemiştir. Çalışmaya göre: Disiplin sorunları okullara ve branşlara göre değişirken; yine öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi hakkındaki algıları ise cinsiyet, anne ve babalarının eğitim düzeyi, okul türü, devamsızlık durumları gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Bal, 2005** Konya ilindeki 26 okuldaki ilköğretim 162 öğretmenle yapılan çalışmaya göre, öğretmenlerinin sınıfta en fazla karşılaştıkları disiplin sorunları arasında izin istemeden konuşmak, sözlü saldırıda bulunmak, ödevleri yapmamak, öğretmenlerin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek ve kavga etmek davranışları gelmektedir. Öğretmenler, karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri olarak ise en fazla ailelerin olumsuz tutum ve davranışları, ailelerin ilgisizliği ve televizyon ve diğer medya-iletişim araçlarında görülen şiddet unsurlarını göstermişlerdir.
- Çiftçi, 2008** Erzurum ilinde 15 genel ve meslek lisesindeki 200 öğrenci ile lisede disiplin cezası alan ve almayan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerini, bilişsel çarpıtmalarını ve empatik becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Disiplin cezası alma durumunu, çeşitli faktörlerin yordamasını saptamak amacıyla planlanmış ve bunlar arasında: ahlaki yargı yeteneği, bilişsel çarpıtma, empatik beceri, cinsiyet, aile içi şiddetin varlığı, ailede zararlı madde kullanımı, doğum sırası, sınıf düzeyi, annenin eğitimi, babanın eğitimi, yerleşim yeri ve ailenin geliri düzeyi gibi faktörler yer almaktadır. Çalışmada, disiplin cezası alan ve almayan öğrenciler arasında ahlaki yargı yeteneği puan ortalamaları açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
- Güner, 2009** İstanbul ilindeki 6 meslek lisesindeki 220 öğretmenin disiplin algılarını ve disiplin uygulamalarını araştırmış ve öğretmenlerin, dersin huzurunu bozan davranışların nedenleri arasında, öğrencilerin anlatılan konuyu anlayamamış olmaları, okul kurallarını iyi bilmemeleri ve kişisel sorunlarından dolayı olabileceği sonucuna varmıştır.
- Gümüş, 2013** İstanbul ilinde 5 lisedeki disiplin kurulu karar defterlerini inceleyerek (1980-2010) disiplin cezasına dair davranışların zamanla değiştiğini ve bu değişimlerde, öğrenci-öğretmen, öğrenci-idare ve öğretmen-veli ilişkisini ortaya koyarak, disipline yol açan davranışlarda öğrencilerin kullandıkları sözel dilin ve davranışlarında etkili

olduğunu tespit edilmiştir.

- Tunç ve diğ., 2015** Mersin’de meslek liselerinde yaşanan öğrenci kaynaklı disiplin sorunlarını, bunların nedenlerini ve çözümünü öğretmen görüşlerine dayalı olarak inceleyerek; disiplini bozan davranışların nedenleri olarak, TV ve internetteki olumsuz örnekler, öğrencilerin gelişim özellikleri ve aile içi problemleri görürken; dersi dinlememe, derste izinsiz konuşma ve derslere karşı ilgisizliği başlıca disiplin sorunları olarak göstermişlerdir.
- Sadık ve Yalçın, 2018** Öğretmenleri ve öğrencilerinin disiplin algısı ve sorunları ile ilgili görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışma sonuçlarına göre; öğretmenler, kabalık, derse ilgisizlik ve yanlış davranışları da disiplin sorunları olarak tanımlamıştır. Öğretmenlere göre sorumlulukları yerine getirmeme ve edepsizlik; öğrencilere göre ise kursun devam etmesini engellemek ve dersle ilgilenmemek, yönergelere uymama, tehlikeli madde kullanma ve çevreye/nesnelere zarar verme gibi davranışların en çok yaşanan disiplin sorunları olmuştur.
- Toytok ve Yıldırım, 2018** Siirt ilinde bulunan meslek liselerin de 9 okul idarecisi, 3 rehber öğretmen ve 5 öğretmen ile disiplin sorunlarını sınıf düzeyine göre dağılımını göstermek ve bu disiplin sorunlarının nedenleri incelenmiştir. Çalışmaya göre; disiplin olaylarının sınıflar düzeyinde farklılaştığı görülmüştür. En çok ceza alan sınıf düzeyinin 11.sınıflar, en az ceza alan sınıf düzeyinin ise 12. sınıflar olduğu; disiplin cezalarına konu olan davranışlara bakıldığında ise en fazla, arkadaşlarına kötü muamelede bulunmak, öğretmene saygısızlık, sigara içmek veya bulundurmamak ve dersin akışını bozmak gibi davranışların geldiği görülmüştür.
- Demirtaş ve Pehlivan, 2020** Malatya ilindeki ortaokul ve liselerdeki 6141 öğretmen ve 68921 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin disiplin problemlerine ve nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, okul türü, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre incelemişlerdir. Sınıfın huzurunu bozma, kavga, sigara içme, okul malına zarar verme ve öğrencileri tehdit etme okullarda en yoğun şekilde yaşanan disiplin problemleridir. Mesleki ve Teknik Liselerde araştırmada belirtilen bütün disiplin problemlerinin yaşanma sıklığının diğer lise türlerine göre daha yaygın olduğu belirlenmiştir.

Yurtdışında Yapılan Çalışmalara Örnekler

- Myers ve diğ., 1987** 1980’li yıllarda 1100 okul ve 30.000 lise 2.sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırma sonuçlarına göre; ders notları düşen öğrencilerin disiplin suçu işlemeye daha meyilli hale geldiği, tam tersi olarak disiplin suçu işleyen öğrencilerin ders notlarının düştüğü, öğrencilerin öğrenmekten daha çok sınıf arkadaşlarına göre daha başarılı olmayı önemseydiği, çalışan annelere sahip çocukların ev kadını olan annelerin çocuklarına göre daha fazla disiplin problemi yaşadığını ve söz konusu disiplin probleminin ayrı yaşayan ailelerde arttığını, ailelerin daha etkin ve ilgili olduğu değerlendirme tekniklerinin ise disiplin problemlerini azalttığı tespit edilmiştir.
- Colvin, 1993** Okulda yaşanan disiplin problemlerinin azaltılması konusunda, okul çapında proaktif eğitim yaklaşımını esas alan öğretmenlerin gelişimine yönelik bir model tavsiye etmektedir. Söz konusu model, farklı disiplin problemleri karşısında öğretmenlerin nasıl hareket etmesi gerektiği konusunda çalışacak bir gelişim takımı (öğretmenlerin öğretmeni) kurulmasını ve bu takımın farklı disiplin durumları için farklı prosedürler geliştirmesini öngörmektedir.
- Cameroon, 1993** Birleşik Krallıktaki okullarda disiplin problemini araştırdığı makalesinde disiplin suçlarını azaltmak için sınıf ve öğrenci yönetimini esas alan bir davranış yönetim tekniği geliştirmiştir. Söz konusu teknikte, problemleri öğrencilere yönelik özel programlar geliştirilmesi, öğrencilerin kendi davranışlarını inceleyip kayıt altına aldıkları kendi kendine öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılması, mentor ve birebir öğrenme yöntemleriyle öğrencilerin yakın takibe alınmasını ve son olarak öğrencilerin motivasyonunu artırıcı ders içi aktiviteler, ailelerin öğrencilerinin

gelişimini takip etmesi ve pozitif katkı sağlaması, öğrenme sürecinde sınıf ve çevresel baskının ve stresin azaltılması hedeflenmektedir.

- Clark, 1992** Geleneksel kontrole dayalı disiplin yerine öğrenci merkezli disiplin yönteminin daha etkili olduğunu iddia etmektedir. Yazar, klasik yöntemlerin öğrenci tercihlerini dikkate almadığını, müfredatın dışarıdan dayatıldığını, öğrenme fiili başlamadan disiplinin sağlanmasının kritik olduğunu ve bunun da öğrenmenin doğasıyla bağdaşmadığını, içten gelen motivasyon yerine (örneğin; bir konuya duyulan öğrenme isteği), mükafat, sınav notu gibi dışsal motivasyon yöntemlerinin ağırlıkta olduğu ve tüm eğitimin öğretmenin istekleri ile öğrencinin bu istekleri gerçekleştirme düzenine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Söz konusu nedenlerle özde disiplin yerine görünüşte disiplinin ön plana çıktığı, buna alternatif olarak öğrencilerin içsel motivasyonu artırıcı öğrenim yönteminin ön plana çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır.
- Barton, 1998** Sınıfta disiplini incelediği çalışmasında yaratıcı yaklaşımların etkinliği konusunda yeterli ampirik kanıt bulunmadığını, bununla birlikte yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Yazar, ABD'deki lise müdürleri arasında yaptığı geniş çaplı ankette en ciddi üç disiplin suçunun okula geç kalma, okula gitmeme ve sigara kullanma olduğunu, alkol ve uyuşturucu kullanımının ise bu disiplin suçlarından sonra en yaygın suçlar olduğunu tespit etmiştir.
- Sheldon ve Epstein, 2002** ABD'deki orta öğretim kurumlarına yönelik yaptığı araştırmaya göre, daha önceki disiplin durumlarından bağımsız olarak, ailelerin ve çevrenin daha ilgili olduğu okullarda çok daha az öğrencinin disiplin cezası ya da tasdikname aldığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, disiplinin artırılmasında özellikle veli toplantıları ve velilerin gönüllü olarak katıldığı aktivitelerin en etkin yöntemler olduğu tespit edilmiştir.
- Tungata, 2008** Güney Afrika okullarında disiplin suçu işleyen öğrenciye yönelik fiziksel şiddet ihtiva eden her türlü cezalandırma yönteminin 1996 yılında yasaklanmasından sonraki dönemi inceleyen doktora çalışması yapmıştır. Öğretmenlerin fiziksel olmayan cezalandırma konusunda eğitimsiz olduğunu, bununla birlikte ailesinde fiziksel ve ruhsal şiddete maruz kalmış öğrenciler ile kalabalık sınıfların disiplin suçlarını arttırdığını tespit etmiştir. Yazar çalışmasında ayrıca, öğrencilerin işlediği disiplin suçlarını velilerinin öğrenmesinden korktuğunu ve suçları cezalandırılırken arkadaşlarından soyutlanmak istemediklerini; öğretmenlerin ise disiplini idame etme konusunda aileleri bilgilendirmenin etkili olduğunu düşündüğünü, bununla birlikte öğretmenlerin iş yükünü artıran cezalandırma yöntemlerinin öğretmenler tarafından tercih edilmediğini belirtmektedir.
- Eshetu, 2014** Etiyopya'nın başkenti Addis Ababa'da 1053 lise öğrencisi ile disiplinsizlik sorunlarını araştırma; araştırmadaki disiplin sorunlarının zaman zaman daha fazla arttığını ve devamsızlıktan alkol ve sigara içmeye kadar değiştiğini ortaya koydu. Hayal kurma, tartışma, kopya çekme, dersi kaçırma, dikkatsizlik/dalgınlık ve dağıtıcı davranış ortaya çıkan sorunlar arasındadır. Aile geçmişi, ebeveynlerin öğrenciyi düşük takibi, okul ortamı ve akran baskısı ise disiplin sorunun arkasındaki tanımlanmış faktörlerden bazılarıdır.
- Gyan ve diğ., 2015** Gana'da bir lisede 50 öğretmen ve 150 öğrenci ile disiplinsizliğin nedenlerini ve disiplini iyileştirme üzerine yaptıkları çalışmaya göre, öğrencilerin çoğunluğu, disiplinsiz davranışlara kendilerinin neden olduğu görüşünü paylaştı. Yalnızca okula ve gösterilere geç kalan öğrenciler bunun nedenini okula ve ailelere bağlarken, disiplinsizliğin genel nedenleri olarak önce kendileri sonra ise okulu gördükleri bulunmuştur. Yaşanan disiplinsizlik sorunları arasında; okula geç kalma, derse devamsızlık, arkadaşlarının eşyalarını çalma, zorbalık, öğretmene yalan söyleme, okula devamsızlık, izinsiz şehre gitmek, okul çevresini kirletme, cinsel istismar, uygunsuz giysi, sınavda kopya çekme, alkolizm/bağımlılık, kavga etmek gelmektedir.

- Bauman ve Krskova, 2016** Okul disiplinindeki coğrafi farklılıkları (Avrupa, Amerika, Uzak Doğu Asya, Kalan Asya, Anglo-Sakson kümesi) ve okul disiplini ile okul üniformaları ve akademik performans arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonuçlarına göre, okullarda okul üniformalarının uygulanmasının disiplini geliştirebileceğini ve daha iyi öğrenmeye izin verebileceğini desteklemektedir. Bölgeler arasında okul disiplininde farklılıklar ve akademik olarak yüksek performans gösteren öğrencilerin en yüksek disipline sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Welsh ve Little, 2018** Welsh ve Little (2018), ABD’de K-12 düzeyinde 1990-2017 yılları arasında okul disiplininde eşitsizlikler ve alternatif yaklaşımlar üzerine yaptıkları sistematik derleme sonuçları göre, eşitsizliklerin nedenlerinin çok sayıda ve çok yönlü olduğunu göstermektedir. Düşük gelirli ve azınlık öğrenciler akranlarından daha yüksek oranlarda uzaklaştırmaya maruz kalsa da, bu yalnızca sosyoekonomik statüye veya artan uygunsuz davranışlara atfedilemez. Bunun yerine, politikardan kaynaklanan okul ve sınıf olayları, öğretmenlerin ve müdürlerin uygulamaları ve bakış açıları, eşitsizlikleri açıklamada önemli bir rol oynuyor gibi görünmektedir.

Araştırmanın Önemi

Okulda, öğretmenler hiç arzu etmemelerine rağmen bir takım olumsuz öğrenci davranışları ile karşı karşıya kalırlar. Öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen arasında yaşanan sorunlar, hem öğrenciler arasında çift yönlü simetrik, hem de öğretmen-öğrenci arasında çift yönlü asimetrik iletişimi ve ilişkileri etkileyerek, istenmeyen durumların gerçekleşmesine neden olur. Hiç şüphesiz okuldaki bütün disiplin sorunlarının kaynağını öğrenciler oluşturmamaktadır. Öğretmen, yönetici ve diğer personelin diğer bir takım davranışlarının da öğrenciler üzerinde olumsuz uyarıcı işlevi görebileceği gözönünde tutulmalıdır (Özdemir ve Yalın, 2000). Yine, öğrencilerin okuldaki kural ve mevzuata uymaması, istenmeyen öğrenci davranışlarının artmasına ve kendilerinden beklenen görevleri başarı ile tamamlamalarına yol açarak, nihayetinde eğitim-öğretimin faaliyetlerinin aksamasına ve öğrencilerin akademik başarılarının sekteye uğramasına yol açacaktır.

Literatür incelendiğinde, meslek lisesi düzeyinde yapılan çalışmaların çok fazla olmadığı görülmektedir (Çiftçi, 2008; Güner, 2009; Tunç ve diğ., 2015; Toytok ve Yıldırım, 2018; Pehlivan, 2020). Meslek liselerindeki öğrencilerin, okul ve sınıf ortamında gerçekleştirdiği bazı istenmeyen davranışların çeşitli değişkenler açısından incelenerek, disiplin algılarının ortaya konmasının; özellikle istenmeyen davranışların en aza indirilmesi, mevcut disiplin sorunlarına çözüm üretilmesi ve bu sorunların önüne geçilerek, sürdürülebilir eğitime katkı sunacağına inanılmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırma, öğrencilerin cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf mevcudu, kiminle yaşadığı, anne eğitimi ve mesleği, baba eğitimi ve mesleği, genel not ortalaması ve disiplin davranışını bilme durumlarına göre disiplin algılarının fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, anket sorularına verdikleri cevaplar nicel yöntemler kullanılarak incelenmiş ve lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından istenmeyen davranışlara yönelik algılarının incelenmesini amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin disipline algılarına dair görüşlerinin dağılımları nasıldır?
2. Lise öğrencilerinde istenmeyen davranışlarda cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf mevcudu, kiminle yaşadığı, anne eğitimi ve mesleği, baba eğitimi ve mesleği, genel not ortalaması ve disiplin davranışını bilme değişkenlerinin etkileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, çeşitli değişkenler açısından lise öğrencilerinin istenmeyen davranışlara yönelik algılarının tarama yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kişi veya nesne içinde bulunduğu koşul içerisinde olduğu gibi tanımlanır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003). Çalışmada, araştırma grubunun cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf mevcudu, kiminle yaşadığı, anne eğitimi ve mesleği, baba eğitimi ve mesleği, genel not ortalaması ve disiplin davranışını bilme durumuna göre istenmeyen davranışların fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla nicel yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, ölçüt örnekleme metodu ile İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan 5 farklı okuldan, 440 gönüllü MTAL üçüncü sınıf öğrencisinden ve üç bölümden (Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi) ölçüt (kriter) örnekleme metodu ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2018). Bu doğrultuda, anket formunu eksik veya yanlış dolduran 71 öğrencinin verileri analize dahil edilmemiş; MTAL'de 11.sınıfta olan ve üç bölümde öğrenim gören 369 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin disipline yönelik algılarını tespit etmek için, likert olarak düzenlenmiş bir anket kullanılmıştır. "Lise Öğrencilerinin Disipline Bakış Algıları Anketi" ile öğrencilerin hangi davranışları disiplinsizlik olarak görüp görmedikleri incelenmiştir. Anketin ilk bölümünde, cinsiyet, bölüm, sınıf mevcudu, kiminle yaşadığı, anne-baba eğitimi, anne-baba meslek durumları, genel başarı ortalaması ve disiplini suçunu bilmeyele ilgili sorular, ikinci bölümünde ise dördümlü likert tipinde 10 madde bulunmaktadır. Bu sorularda, istenmeyen durumu gösteren ifadeler yer verilmiştir. Anketten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80'dir. İfadeler için; 1.00-1.74 aralığında her zaman (1 puan), 1.75-2.49 aralığında çoğunlukla (2 puan), 2.50-2.24 aralığında ara sıra (3 puan) ve 3.25-4.00 aralığında ise hiçbir zaman (4 puan) şeklinde dördümlü seçeneğin yer aldığı sıralamalı bir ölçek kullanılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Lise öğrencilerinin disipline bakış algıları için hazırlanan anketin hazırlanmasında; (i) literatür taraması, (ii) uzman görüşü ve (iii) MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (10. Kısım: Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler)'nden yararlanılmıştır (MEB, 2016). Veri toplama aracının iç tutarlılık güvenirlilik kestiriminde, ölçek puanındaki sistematik veya tutarlı olan varyans oranını tahmin etmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmış (Cronbach, 1951; Brown, 2002) ve Cronbach's Alpha güvenirlilik düzeyi $\alpha = ,843$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, $0,80 \leq \alpha < 1,00$ arasında olduğu için ölçek güvenirliliği yüksek düzeyde bulunmuştur. Geçerlilik analizi için faktör analizi yapılarak, 0.00-1.00 arasında bir değer alabilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri $=,873$ ve toplam açıklanan varsyans miktarı ise %55.448 olarak bulunmuştur. Bulunan KMO değeri $0,90 < KMO \leq 0,80$ arasında olduğu için geçerlilik iyi düzeyde bulunmuştur.

Veri Analizi

Anket formları öğrencilere elden dağıtılarak gönüllülük esasına göre doldurulmuş ve ankete katılanlardan kimlik bilgileri istenmeyerek, sorulara daha samimi ve doğru cevap vermeleri

amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, Excel programında bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, bölüm, sınıf mevcudu, not ortalaması v.b.) kategorileri arasındaki farklılaşmalar ve ilişkilerin tespitine yönelik, frekans(n) ve yüzde(%) değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, cinsiyet ve disiplin suçunu bilme düzeyi bağımsız değişkenleri bakımından, istatistiksel bir farklılaşmayı tespit etmek amacıyla “t-Testi” uygulanmıştır. Çoklu değişkenlerde (bölüm, sınıf mevcudu, kiminle yaşadığı, başarı ortalaması vb.) ise istatistiksel bir farklılaşmayı tespit etmek amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. ANOVA sonrası Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı sınıanmıştır. Varyansların homojen olması durumunda ise, esnek ve karşılaştırılacak grup sayısının çokluğundan dolayı “Scheffe Testi”; varyansların heterojen olması durumunda ise “Tamhane’s T2” çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu doğrultuda anlamlılık düzeyi $p<0.05$ kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, 0.05’ten küçük ($p<0.05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları arasındaki farklılıklar “anamlı olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin her bir alt bölümle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan analiz sonuçlarına dair bulgulara yer verilecektir.

A. Lise Öğrencilerinin Disiplin Algılarına Dair Görüşleri

Tablo 1’de lise öğrencilerinin, anket sorularına verdikleri cevaplara göre disiplin algıları incelenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Disipline Yönelik Görüşlerinin Yüzde Dağılımları ve Aritmetik Ortalamaları

Sorular	Her Zaman		Çoğunlukla		Arasına		Hiçbir Zaman		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	
	1. Ders esnasında sınıftan izinsiz ayrılır mısın?	12	3.3	9	2.4	31	8.4	317	
2. Derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmadığınız olur mu?	56	15.2	96	26	107	29	110	29.8	2.73
3. Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?	48	13	77	20.9	59	16	185	50.1	3.03
4. Öğretmenin tarafından verilen bir görevi yapmadığınız olur mu?	18	4.9	31	8.4	79	21.4	241	65.3	3.47
5. Öğretmenlerle tartışır mısınız?	97	26.3	104	28.2	64	17.3	104	28.2	2.47
6. Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısın?	10	2.7	3	.8	19	5.1	337	91.3	3.85
7. Okulunuzun ve sınıfınızın çevresini kirletir misiniz?	38	10.3	119	32.2	104	28.2	108	29.3	2.76
8. Okulda yapılan etkinlik ve törenlerden kaçtığınız olur mu?	67	18.2	103	27.9	100	27.1	99	26.8	2.62
9. Okulda yapılan etkinlikler sırasında görgü kurallarına ve etkinliğin özel kurallarına uygun davranmadığınız olur mu?	32	8.7	54	14.6	103	27.9	180	48.8	3.16
10. Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?	68	18.4	101	27.4	76	20.6	124	33.6	2.69

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin en çok katıldığı madde, öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanmadıkları konusunda olmuştur (%91.3). Öğrencilerin büyük bir bölümü, ders esnasında sınıftan ayrılmayı doğru bulmazken (%85.9); öğrenciler, öğretmen tarafından verilen bütün görevleri yaptıklarını düşünmektedir (%65.3). Öğrencilerin en olumsuz görüş bildirdikleri sorular incelendiğinde, yüksek düzeyde öğrenci öğretmenleriyle tartışmaktan çekinmemektedir (%54.5). Öğrenci görüşleriyle ortaya çıkan bir diğer önemli sonuçta, öğrencilerin okulda yapılan etkinlik ve törenlerden kaçtığı yönünde olmuştur (%46.1). Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunmayı normal olarak algılamıştır (%45.8).

B. İstenmeyen Davranışlar Üzerinde Çeşitli Değişkenlerin Etkisi

Bu bölümde lise öğrencilerinin disiplin algılarına yönelik görüşlerinin, "Cinsiyet, Bölüm, Sınıf Mevcudu, Kiminle Yaşadığı, Anne Eğitim Düzeyi ve Mesleği, Baba Eğitim Düzeyi ve Mesleği, Genel Not Ortalaması ve Disiplin Davranışını Bilme" değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair çeşitli bulgulara yer verilecektir. Bu doğrultuda sırasıyla şu işlemler yapılmıştır: (i) Öğrencilerin disiplin algılarının hangi değişkenlerde farklılık gösterip göstermediği tespit etmek amacıyla, cinsiyet ve disiplin davranışını bilme değişkenleri için t-Testi ve diğer değişkenler için ise ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. (ii) ANOVA sonrası Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı sınanmıştır. (iii) Grup dağılımlarının varyanslarının homojen olması durumunda ise Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi; heterojen olması durumunda ise Tamhane's T2 testi uygulanmıştır.

1. Cinsiyet Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 41'i kadın (% 11,1), 328'i ise erkek (%88,9) olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet İle Disiplin Algısına Dair t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Disiplin Algısı	Kadın	41	3.25	.51	.367	.057	.954
	Erkek	328	3.25	.042			

Tablo 2'de görüldüğü üzere; öğrencilerin disiplin algıları incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=.057$, $p>0.05$).

Tablo 3. Cinsiyet ve Anket Sorularına Dair t-Testi Sonuçları

Anket Soruu	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	T	p
3.Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?	Kadın	41	2.63	1.13	-2.45	0.01
	Erkek	328	3.08	1.09		

Tablo 3'te, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anket sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında, 3.soruda: "Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.05$).

2. Bölüm Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler incelendiğinde, katılımcıların %29'u Motorlu Araçlar Teknolojisi, %35'i Elektrik Elektronik Teknolojisi ve %35'i ise Bilişim Teknolojileri bölümünde öğrenim görmektedir.

Tablo 4. Bölüm Değişkeni İle Disiplin Algısına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Bölüm	N	\bar{X}	F	p
Motorlu Araç Tekn.	107	3.19		
Elektrik-Elektronik Tekn.	129	3.16	8.579	.000
Bilişim Tekn.	133	3.37		
Toplam	369	3.25		

Tablo 4'te ANOVA testi sonucunda, disiplin algıları anketine verilen cevapların öğrencilerin okudukları bölümlere göre, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8.589$; $p<0.05$). ANOVA sonrası yapılan Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p=.253$).

Tablo 5. Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ort. Farkı (I-J)	Sh	P
Motorlu Araçlar	Elektrik-Elektronik	.028	.055	.875
Tekn.	Bilişim	-.173*	.055	.008
Elektrik-Elektronik	Motorlu Araçlar	-.028	.055	.875
Tekn.	Bilişim	-.202*	.052	.001
Bilişim Tekn.	Motorlu Araçlar	.173*	.055	.008
	Elektrik-Elektronik	.202*	.052	.001

Not. *005 seviyesinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 5'te Scheffe çoklu karşılaştırma analiz sonuçlarına göre, cevapların hangi alt gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrenci grubu ile Elektrik-Elektronik ve Motorlu Araçlar Tekn. alanlarında okuyan öğrenci grupları arasında Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 6. Okuduğu Bölüm ve Anket Sorularına Dair ANOVA Sonuçları

Anket Sorusu	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p
3. Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?	Motorlu Araçlar	107	2.96	.114		
	Elektrik-Elektronik	129	2.89	.097	3.30	.038
	Bilişim	133	3.22	.088		
10. Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?	Motorlu Araçlar	107	2.49	.111		
	Elektrik-Elektronik	129	2.67	.094	3.42	.034
	Bilişim	133	2.87	.097		

Tablo 6'da, öğrencilerin bölümleri ile anket sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında; 3.Soruda: "Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?" ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin bölümlerine göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde ise, bu davranışın en çok Elektrik-Elektronik Tekn. alanı öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. 10.Soruda: "Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?" ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin bölümlerine göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde bu davranışların en çok Motorlu Araçlar Tekn. Alanı öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, bilişim

alanında okuyan öğrenci grubu ile Motorlu Araçlar alanında okuyan öğrenci grubu arasında, Bilişim, öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$).

3. Sınıf Mevcudu Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin sınıf mevcudu durumları incelendiğinde, katılımcıların %18,4'i 10-20 arası, %46,3'ü 21-30 arası ve %35,2'si ise 31-40 arası sınıflarda öğrenim görmektedir.

Tablo 7. Sınıf Mevcudu İle Disiplin Algısına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	F	P
10-20 kişi	68	3.36		
21-30 kişi	171	3.28	6.408	.002
31-40 kişi	130	3.15		
Toplam	369	3.25		

Tablo 7'de yapılan ANOVA testi sonucunda, disiplin algıları anketine verilen cevapların sınıf mevcuduna göre, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6.408$; $p<0.05$). ANOVA sonrası yapılan Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p=.131$).

Tablo 8. Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

(I) Sınıf Mevcudu	(J) Sınıf Mevcudu	Ort. Farkı (I-J)	Sh	P
10-20 kişi	21-30 kişi	.083	.061	.397
	31-40 kişi	.214*	.064	.004
21-30 kişi	10-20 kişi	-.083	.061	.397
	31-40 kişi	.130*	.049	.033
31-40 kişi	10-20 kişi	-.214*	.064	.004
	21-30 kişi	-.130*	.049	.033

Not. *005 seviyesinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 8'de Scheffe çoklu karşılaştırma analiz sonuçlarına göre, cevapların hangi alt gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, sınıf mevcudu 10-20 ve 21-30 kişi olan öğrenci grupları ile sınıf mevcudu 31-40 kişi olana öğrenci grubu arasında sınıf mevcudu 10-20 ve 21-30 kişi olan öğrenci grupları lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 9. Sınıf Mevcudu ve Anket Sorularına Dair ANOVA Sonuçları

Anket Sorusu	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	SS	F	p
2. Derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmadığınız olur mu?	10-20 Arası	68	3.36	.731		
	21-30 Arası	171	3.23	.779	3.894	.021
	31-40 Arası	130	3.04	.913		
10. Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?	10-20 Arası	68	2.98	1.057		
	21-30 Arası	171	2.74	1.128	5.001	.007
	31-40 Arası	130	2.47	1.108		

Tablo 9'da, sınıf mevcudu ile anket sorularına verilen cevaplar karşılaştırıldığında; 2.Soruda: "Derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmadığınız olur mu?" ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Sınıf mevcuduna göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde, bu davranışın en çok 31-40 kişi arası olan sınıflardaki öğrencilerde olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu

karşılaştırma analizi sonucunda, sınıf mevcudu 21-30 kişi arasında olan öğrenci grubu ile sınıf mevcudu 31-40 kişi arasında olan öğrenci grubu arasında, sınıf mevcudu 21-30 kişi arasında olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). 10.Soruda: “Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?” ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde bu davranışların en çok 31-40 kişi arası olan sınıflardaki öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, sınıf mevcudu 10-20 kişi arasında olan öğrenci grubu ile sınıf mevcudu 31-40 kişi arasında olan öğrenci grubu arasında, sınıf mevcudu 10-20 kişi arasında olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

4. Kiminle Yaşanıldığı Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin kiminle yaşadığı durumları incelendiğinde, %89,4’ü anne-babaları, %6,2’si anneleri, %1,4’ü babaları, %1,9’u aile büyükleri ve %1,1’i ise diğer şeklinde belirtmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Kiminle Yaşadığı İle Disiplin Algısına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Kiminle Yaşanıldığı	n	\bar{X}	F	P
Anne-Baba	330	3.25		
Anne	23	3.29		
Baba	5	3.14	.231	.921
Aile Büyükleri	7	3.17		
Diğer	4	3.16		

Tablo 10’da yapılan ANOVA testi sonucunda, disiplin algıları anketine verilen cevapların öğrencilerin kiminle yaşadığına göre, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.231$; $p>0.05$).

5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde %74,8’i ilköğretim, %19,5’i lise, %5,7’si ise üniversite mezunudur.

Tablo 11. Anne Eğitim Düzeyi İle Disiplin Algısına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	F	P
İlköğretim	276	3.28		
Lise	72	3.23	6.832	.001
Üniversite	21	2.92		
Toplam	369	3.25		

Tablo 11’de yapılan ANOVA testi sonucunda, disiplin algıları anketine verilen cevapların öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6.832$; $p<0.05$). ANOVA sonrası yapılan Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ($p=.01$).

Tablo 12. Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

(I) Anne Eğitim Düzeyi	(J) Anne Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	Sh	P
İlköğretim	Lise	.050	.056	.669
	Üniversite	.355*	.096	.001
Lise	İlköğretim	-.050	.056	.669
	Üniversite	.304*	.106	.017
Üniversite	İlköğretim	-.355*	.096	.001
	Lise	-.304*	.106	.017

Not. *005 seviyesinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 12'de Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analiz sonuçlarına göre, cevapların hangi alt gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ilköğretim ve lise olan öğrenci grupları ile annelerinin eğitim durumu üniversite olan öğrenci grubu arasında, annelerinin eğitim durumu ilköğretim ve lise olan öğrenci grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 13. Anne Eğitim Düzeyi ve Anket Sorularına Dair ANOVA Sonuçları

Anket Sorusu	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	P
1. Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?	İlköğretim	276	3.13	1.067	4.401	.013
	Lise	72	2.76	1.204		
	Üniversite	21	2.66	1.154		
6. Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısınız?	İlköğretim	276	3.86	.532	4.000	.019
	Lise	72	3.88	.429		
	Üniversite	21	3.52	.980		

Tablo 13'te, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile göre anket sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında; 1.Soruda: "Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?" ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde ise, bu davranışın en çok annesi üniversite mezunu olan öğrencilerde olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, annelerinin eğitim durumu ilköğretim mezunu olan öğrenci grubu ile annelerinin eğitim durumu lise olan öğrenci grubu arasında, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). 6.Soruda: "Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısınız?" ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre, bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde bu davranışların en çok anneleri üniversite mezunu olan öğrenci grubunda olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, annelerinin eğitim durumu ilköğretim olan öğrenci grubu ile lise ve üniversite olan öğrenci grupları arasında, ilköğretim olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde %59,6'sı ilköğretim, %30,9'u lise, %9,5'i ise üniversite mezunudur.

Tablo 14. Baba Eğitim Düzeyi İle Disiplin Algısına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	F	p
İlköğretim	220	3.29		
Lise	114	3.19	3.194	.042
Üniversite	35	2.15		
Toplam	369	3.25		

Tablo 14'te yapılan ANOVA testi sonucunda, disiplin algıları anketine verilen cevapların öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3.194$; $p<0.05$). ANOVA sonrası yapılan Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ($p=.044$).

Tablo 15. Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

(I) Baba Eğitim Düzeyi	(J) Baba Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	Sh	P
İlköğretim	Lise	.103	.050	.114
	Üniversite	.145	.096	.364
Lise	İlköğretim	-.103	.050	.114
	Üniversite	.041	.101	.968
Üniversite	İlköğretim	-.145	.096	.364
	Lise	-.041	.101	.968

Not. *005 seviyesinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 15'te, Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analiz sonuçlarına göre, gruplar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 16. Baba Eğitim Düzeyi ve Anket Sorularına Dair ANOVA Sonuçları

Anket Sorusu	Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	P
1. Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?	İlköğretim	220	3.21	1.050		
	Lise	114	2.80	1.127	8.409	.000
	Üniversite	35	2.60	1.193		
6. Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısınız?	İlköğretim	220	3.91	.378		
	Lise	114	3.85	.583	10.811	.000
	Üniversite	35	3.45	1.038		
7. Okulunuzun ve sınıfınızın çevresini kirletir misiniz?	İlköğretim	220	2.84	.985		
	Lise	114	2.57	.986	3.253	0.040
	Üniversite	35	2.88	.932		

Tablo 16'da, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile anket sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında; 1.Soruda: "Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misin?" ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde ise, bu davranışın en çok babası üniversite mezunu olan öğrencilerde olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, babası ilköğretim mezunu öğrenci grubu ile babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenci grupları arasında, babası ilköğretim mezunu olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). 6.Soruda: "Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısınız?" ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$).

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde bu davranışların en çok babası üniversite mezunu olan öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, babası ilköğretim mezunu olan öğrenci grubu ile babası üniversite mezunu olan olan öğrenci grubu arasında, ilköğretim mezunu olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). 7.Soruda: "Okulunuzun ve sınıfınızın çevresini kirletir misiniz?" ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde bu davranışının babası lise mezunu olan öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, babası ilköğretim mezunu olan öğrenci grubu ile babası üniversite mezunu olan olan öğrenci grubu arasında, ilköğretim mezunu olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$).

7. Anne Meslek Durumu Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin annelerinin meslek durumları incelendiğinde %1,9'u memur, %8,7'si serbest meslek, %15,2'si işçi, % 4,6'sı emekli, %56,1'i çalışmıyor ve %13,6'sı ise diğer olarak belirtmiştir.

Tablo 17. Anne Meslek Durumu İle Disiplin Algısına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Anne Meslek Durmu	n	\bar{X}	F	P
Memur	7	3.05		
Serbest	32	3.19		
İşçi	56	3.27	.711	.615
Emekli	17	3.19		
Çalışmıyor	207	3.27		
Diğer	50	3.20		

Tablo 17'de yapılan ANOVA testi sonucunda, disiplin algıları anketine verilen cevapların öğrencilerin annelerinin meslek durumuna göre, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.711$; $p>0.05$).

8. Baba Meslek Durumu Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin babalarının meslek durumları incelendiğinde %5,4'ü memur, %26,8'i serbest meslek, %30,6'sı işçi, % 15,4'ü emekli, %2,7'si'i çalışmıyor ve %19'u ise diğer olarak belirtmiştir.

Tablo 18. Baba Meslek Durumu İle Disiplin Algısına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Baba Meslek Durmu	N	\bar{X}	F	P
Memur	20	3.10		
Serbest	99	3.23		
İşçi	113	3.24		
Emekli	57	3.23	1.147	.335
Çalışmıyor	107	3.19		
Diğer	70	3.34		
Toplam	369	3.25		

Tablo 18'de yapılan ANOVA testi sonucunda, disiplin algıları anketine verilen cevapların öğrencilerin babalarının meslek durumuna göre, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.147$; $p>0.05$).

9. Genel Not Ortalaması Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin genel not ortalaması durumları incelendiğinde, %4,9'u 0-49 arası ortalama, %31,2'si 50-59 arası ortalama, %41,2'si 60-69 arası ortalama, %19'u 70-84 arası ortalama ve %3,8'i ise 85-100 arası ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 19. Genel Not Ortalaması İle Disiplin Algısına Dair ANOVA Testi Sonuçları

Genel Not Ortalaması	n	\bar{X}	F	P
0-49 Arası	18	3.96		
50-59 Arası	115	3.20		
60-69 Arası	152	3.25	5.177	.000
70-84 Arası	70	3.33		
85-100 Arası	14	3.57		

Tablo 19'da yapılan ANOVA testi sonucunda, disiplin algıları anketine verilen cevapların sınıf mevcuduna göre, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5.177; p<0.05). ANOVA sonrası yapılan Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır (p=.000).

Tablo 20. Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

(I) Genel Not Ortalaması düzeyi	(J) Genel Not Ortalaması düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	sh	P
0-49 Arası	50-59 arası	-,231	,107	,331
	60-69 arası	-,283	,105	,130
	70-84 arası	-,367*	,112	,031
	85-100 arası	-,609*	,151	,003
50-59 Arası	0-49 arası	,231	,107	,331
	60-69 arası	-,052	,052	,912
	70-84 arası	-,136	,064	,347
	85-100 arası	-,377*	,120	,045
60-69 Arası	0-49 arası	,283	,105	,130
	50-59 arası	,052	,052	,912
	70-84 arası	-,084	,061	,758
	85-100 arası	-,325	,118	,113
70-84 Arası	0-49 arası	,367*	,112	,031
	50-59 arası	,136	,064	,347
	60-69 arası	,084	,061	,758
	0-49 arası	,367*	,112	,031
85-100 Arası	0-49 arası	,609*	,151	,003
	50-59 arası	,377*	,120	,045
	60-69 arası	,325	,118	,113
	70-84 arası	,241	,124	,440

Not. *005 seviyesinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 20'de Scheffe çoklu karşılaştırma analiz sonuçlarına göre, cevapların hangi alt gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, derslerdeki genel başarı düzeyi 70-84 ve 85-100 arası öğrenci grupları ile derslerdeki genel başarı düzeyi 0-49 arası öğrenci grubu arasında derslerdeki genel başarı düzeyi 70-84 ve 85-100 arası öğrenci grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<0.05). Ayrıca derslerdeki genel başarı düzeyi 85-100 arası öğrenci grubu ile derslerdeki genel başarı düzeyi 50-59 arası öğrenci grubu arasında derslerdeki genel başarı düzeyi 85-100 arası öğrenci grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<0.05).

Tablo 21. Genel Not Ortalaması ve Anket Sorularına Dair ANOVA Sonuçları

Anket Sorusu	Genel Not Ortalaması düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	P
2. Derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmadığınız olur mu?	0-49 Arası	18	2,44	1,199	3.910	.004
	50-59 Arası	115	2,57	1,035		
	60-69 Arası	152	2,79	1,050		
	70-84 Arası	70	2,75	,999		
	85-100 Arası	14	3,64	,633		
4. Öğretmenin tarafından verilen bir görevi yapmadığınız olur mu?	0-49 Arası	18	2,72	1,178	5.966	.000
	50-59 Arası	115	3,34	,927		
	60-69 Arası	152	3,57	,751		
	70-84 Arası	70	3,57	,733		
	85-100 Arası	14	3,85	,363		
7. Okulunuzun ve sınıfınızın çevresini kirletir misiniz?	0-49 Arası	18	2,66	1,188	3.266	0.012
	50-59 Arası	115	2,56	1,035		
	60-69 Arası	152	2,80	,949		
	70-84 Arası	70	2,90	,903		
	85-100 Arası	14	3,42	,755		
10. Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?	0-49 Arası	18	2,11	1,022	4.793	.001
	50-59 Arası	115	2,54	1,117		
	60-69 Arası	152	2,67	1,102		
	70-84 Arası	70	2,97	1,102		
	85-100 Arası	14	3,50	,940		

Tablo 21’de, öğrencilerin genel not ortalamaları ile anket sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında; 2.Soruda: “Derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmadığınız olur mu?” ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin genel not ortalamalarına göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde bu davranışın en çok not ortalaması 0-49 arası olan öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, not ortalaması 85-100 arası olan öğrenci grubu ile not ortalaması 0-49, 50-59, 60-69, 70-84 arası olan öğrenci grupları arasında, not ortalaması 85-100 arası olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). 4.Soruda: “Öğretmenin tarafından verilen bir görevi yapmadığınız olur mu?” ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin genel not ortalamalarına göre, bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde bu davranışın en çok not ortalaması 0-49 arası olan öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, not ortalaması 85-100 arası olan öğrenci grubu ile not ortalaması 0-49 ve 50-59 arası olan öğrenci grubu arasında, not ortalaması 85-100 arası olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). 7.Soruda: “Okulunuzun ve sınıfınızın çevresini kirletir misiniz?” ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin genel not ortalamalarına göre, bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde bu davranışın en çok not ortalaması 50-59 arası olan öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, not ortalaması 50-59 arası olan öğrenci grubu ile not ortalaması 85-100 arası olan öğrenci grubu arasında, not ortalaması 85-100 arası olan öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). 10.Soruda: “Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?” ifadesine verilen cevaplardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Öğrencilerin genel not ortalamalarına göre bu soruya ait ortalama sonuçları incelendiğinde ise, bu davranışın en çok not ortalaması 0-49 arası olan öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda, not ortalaması 0-49 arası olan öğrenci grubu ile not ortalaması 85-100 arası olan öğrenci grubu arasında, not ortalaması 85-100 arası olan öğrenci grubu lehine lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

10. Disiplin Suçu Davranışını Bilme Değişkenine Dair Bulgular

Öğrencilerin disiplin suçu davranışını bilme durumları incelendiğinde, katılımcıların %72,4'ü yaptıkları davranışın disiplin suçu olduğunu biliyorken; %27,6'sı ise bilmediğini belirtmiştir.

Tablo 22. Disiplin Suçu Davranışını Bilme İle Disiplin Algısına Dair t-Testi Sonuçları

Disiplin Suçu Davranışını Bilme	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	267	3.29	.430	367	2.833	.005
Hayır	102	3.14	.429			

T-testi öncesi yapılan Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojen olduğu saptanmış ($p=.745$) ve bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir. Tablo 22'de görüldüğü üzere; öğrencilerin öğrencilerin disiplin algılarının disiplin suçu davranışını bilme açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=2.833$; $p<0.05$).

Tablo 23. Disiplin Davranışını Bilme ve Anket Sorularına Dair t-Testi Sonuçları

Anket Soruu	Disiplin Suçu Davranışını Bilme	n	\bar{X}	ss	t	p
	Hayır	101	2.34	1.08		
9. Okulda yapılan etkinlikler sırasında görgü kurallarına ve etkinliğin özel kurallarına uygun davranmadığınız olur mu?	Evet	266	3.23	.92	2.25	.025
	Hayır	101	2.98	1.09		

Tablo 23'te, öğrencilerin disiplin davranışını bilme davranışı ile anket sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında, 18.Soruda, öğrencilerin disiplin davranışını bilme ile "Okulda yapılan etkinlik ve törenlerden kaçtığınız olur mu?" sorusuna verdiği cevaplar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Puan ortalamalarına göre, disiplin suçunu bilen öğrenciler, disiplin kurallarını bilmeyenlere göre tören ve etkinliklere daha fazla katılmaktadırlar. 19.Soruda, öğrencilerin disiplin davranışını bilme ile "Okulda yapılan etkinlik ve törenlerden kaçtığınız olur mu?" sorusuna verdiği cevaplar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Puan ortalamalarına göre, disiplin suçunu bilen öğrenciler, disiplin kurallarını bilmeyenlere göre etkinlik ve törenlere daha fazla katılmaktadır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

A. Lise Öğrencilerinin Disipline Algılarına Dair Görüşleri

Lise öğrencilerinin, anket sorularına verdikleri cevaplara göre disiplin algılarına göre öğrencilerin en fazla; öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanma, ders esnasında sınıftan ayrılma ve öğrencilerin, öğretmenler tarafından verilen bütün görevleri yaptıkları ifadelerine katılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin, öğretmenlerinin eşyalarını izin almadan kullanmadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, okul içinde, personel ve diğer çalışanlara karşı kaba ve saygısız davranışlarda bulunmaktan çekinmişler; okul bünyesinde bulunan eğitim iş görenlerine karşı, okulun asli çalışanları kadar hassas yaklaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerine karşı da saygısız davranışlarda bulunmaktan kaçınmışlardır.

Öğrencilerin en az katıldıkları ifadeler ise; öğretmenleriyle tartışma, okuldaki etkinlik ve törenlerden kaçma ve sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunma davranışlarıdır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin büyük bir kısmının öğretmenleriyle tartışmaktan çekinmediği, öğrencilerin okulda yapılan etkinlik ve törenlerden kaçtığı, sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunmayı normal olarak algılamışlardır. [Helvacı \(2011\)](#), disiplin sorunlarını okul türlerine göre incelediği çalışmasında, meslek liselerinin diğer liselere göre daha fazla disiplin sorunu yaşadığını tespit etmiştir. Çalışmada, Genel, Anadolu ve Fen liselerine göre, Meslek liselerinde görülen sorunların başında ise törene katılmama, okulda kavga etmek, okulda olduğu halde mazeretsiz derse katılmamak, öğretmene saygısızlık, kopya çekmek, dersin işleniş ve düzenini bozucu davranışlarda bulunduğu görülmüştür.

B. Lise Öğrencilerinde Görülen Bazı İstenmeyen Davranışlar Üzerinde Çeşitli Değişkenlerin Etkisi

1. Cinsiyete Dair Sonuçlar: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık %90'ı erkek öğrencidir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile disiplin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu durumun öğrencilerin disiplin algılarını fazla etkilemediği, sadece erkek öğrenciler kız öğrencilere göre kılık-kıyafet yönetmeliğine daha uygun giyindiklerini düşündükleri görülmüştür. Literatür incelendiğinde, farklı görüşler karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; [Eripek \(1980\)](#), 14 lisede gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin disiplinsiz davranışta bulunma durumunun kızlarda % 1,16, erkeklerde ise % 8,40 olduğunu tespit etmiştir. [Şenses \(1990\)](#) de benzer bir şekilde, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla disipline aykırı davranışlarda bulunduğunu vurgulamıştır ([Akt: Türkeç, 1986](#)). [Kök \(2007\)](#) de lise öğrencilerine dair yaptığı çalışmasında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla disiplin suçu işlediğini bulmuştur.

2. Bölüme Dair Sonuçlar: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler incelendiğinde, öğrencilerin %29'u Motorlu Araçlar Teknolojisi, %35'i Elektrik Elektronik Teknolojisi ve %35'si ise Bilişim Teknolojileri bölümünde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin bölümleri ile disiplin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilerin, Elektrik-Elektronik ve Motorlu Araçlar Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceği, özellikle Elektrik-Elektronik Tekn. öğrencilerinin kılık-kıyafet yönetmeliğine daha fazla aykırı giyindikleri tespit edilmiştir. Yine Motorlu Araçlar Tekn. alanında okuyan öğrenciler, Bilişim Tekn. alanında okuyan öğrencilere göre daha çok kopya çekmektedirler.

3. Sınıf Mevcuduna Dair Sonuçlar: Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun 21-30 kişilik sınıflarda eğitim gördüğü görülmüştür. Sınıf mevcutları ile öğrencilerin disiplin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde ise sınıf mevcudu 10-20 ve 21-30 kişi olan öğrenci gruplarının, 31-40 kişi olana öğrenci grubuna göre daha az disiplin suçu işleyeceğini sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu durum sınıf mevcudu arttıkça disiplin suçu işleme olaylarının artacağını ortaya koymaktadır. Özellikle, sınıf mevcudu 31-40 kişi olan öğrenci grubunun, kalabalık olmayan (21-30 arası) sınıflara göre daha çok derse zamanında gelmedikleri ve ders hazırlıklarını yapmadıkları; sınıf mevcudu 10-20 kişi olan öğrenci grubunun ise kalabalık olan sınıflara göre daha az sınavlarda konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar [Winder \(1990\)](#), [Sadık \(2006\)](#) ve [Tungata \(2006\)](#)'nın yaptıkları çalışmalar ile de paralellik göstermektedir. [Winder \(1990\)](#) araştırmasında, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışları sınıf içerisinde yerine oturmama, konuşma, istenilen çalışmayı tamamlamama, yönlendirmelere uymama, olumsuz tutum, tartışma, rahatsız edici sesler ve gereksiz şeylerle meşgul olmak olarak belirlemiştir ([akt.:Dağdelen, 1999](#)). [Sadık \(2006\)](#) ise istenmeyen davranışların başlıca nedenlerini; aile (%82.6), çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi (%67.0), kalabalık sınıflar (%55.1), toplum (%53.3), çocuğun içinde bulunduğu gelişim özellikleri (%43.3) ve sınıf tekrarı yapması (%38.0) olarak bulmuştur. [Tungata \(2006\)](#), Güney Afrika okullarında disiplin suçu işleyen öğrenciye yönelik fiziksel şiddet ihtiva eden her

türlü cezalandırma yönteminin 1996 yılında yasaklanmasından sonraki dönemi inceleyen doktora çalışması yapmış ve kalabalık sınıfların disiplin suçlarını arttırdığını tespit etmiştir.

4. Kiminle Yaşanıldığı Değişkenine Dair Sonuçlar: Öğrencilerin kiminle yaşadığı değişkenine dair sonuçlara göre, büyük çoğunluğu ebeveynleriyle yaşadığı ve en az düzeyde ise aile büyükleriyle yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin kiminle yaşadıkları ile disiplin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu durumun disiplin algılarını etkilemediği görülmüştür.

5. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi: Anne eğitim düzeyi değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde, en fazla ilköğretim mezunu, en az ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile disiplin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, eğitim durumu ilköğretim ve lise olan öğrenci gruplarının, üniversite olan öğrenci grubuna göre daha az disiplin suçu işlemektedir. Bu durum, meslek lisesi öğrencilerinin, annelerinin öğrenim seviyeleri arttıkça disiplin suçu işleme olaylarının artabileceğini göstermektedir. Özellikle, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, lise ve üniversite olan öğrencilere göre daha az öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullandıkları ve lise mezunu olan öğrencilerin, ilköğretim mezunu olanlara göre daha fazla kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyindikleri ortaya çıkmaktadır.

Baba eğitim durumu değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde, en fazla ilköğretim mezunu, en az ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile disiplin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, bu durumun öğrencilerin disiplin algılarını fazla etkilemediğini ortaya koymaktadır. Özellikle, babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, ilköğretim mezunu olanlara göre daha fazla kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyindikleri ortaya çıkmaktadır. Yine, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ilköğretim olanlara göre daha fazla öğretmenlerin eşyalarını izinsiz kullandığı, babası lise mezunu olan öğrencilerin ise ilköğretim olanlara göre daha fazla okulunun ve sınıfının çevresini kirlettikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, Şenses (1990)'in, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeyi düştükçe, disipline aykırı davranışlarda bulunma oranı artmaktadır bulguları ile de oldukça örtüşmemektedir. Ayrıca Koç ve diğerleri(1975), yaptıkları çalışmaya göre okullarda öğrencilerde görülen disipline aykırı davranışlar arasında; öğretmene saygısızlık, okulun giyim kurallarına uymama (akt: Türkeç, 1986); Winder (1990) ise sıraya oturmama, konuşma, fiziksel saldırganlık, çalışmayı bitirmeme, yönlendirmelere aldırma, olumsuz tutum, tartışma, rahatsız edici gürültüler ve gereksiz şeylerle uğraşmak olarak belirlemiş ve bu doğrultuda örtüşen sonuçlara ulaşmıştır (akt.:Dağdelen, 1999).

6. Anne ve Baba Meslek Durumu: Öğrencilerin anne ve babalarının meslek durumu incelendiğinde, yarısından fazlasının çalışmadığı; babalarının ise en fazla işçi ve serbest meslek grubunda yer aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin anne ve babalarının meslek durumları ile disiplin suçu işleme arasında bir bağlantı bulunmamıştır. Meslek ve sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişkiye rağmen, meslek lisesi öğrencilerinin disiplin suçu işlemelerinde, ailelerinin mesleğinin bir fark oluşturmadığını ve ailelerinin hangi işi yaptığının, öğrencilerin disiplin algılarını etkilemediği görülmektedir. Ağır (1991) ise çalışmasında, öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının disiplin suçu işlemelerine etkide bulunduğu dair farklı bir sonuca ulaşmıştır.

7. Genel Not Ortalaması: Genel not ortalaması değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin en fazla 60-69 ve 50-59 arası ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Genel not ortalamaları ile öğrencilerin disiplin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, derslerindeki başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceği görülmüştür. Özellikle, genel not ortalaması en yüksek olan öğrencilerin, not ortalaması düşük olan öğrencilere göre derse zamanında gelerek, ders hazırlıklarını daha çok yaptıkları; öğretmen tarafından verilen bir görevi daha fazla yaptıkları ve daha az okulunu ve sınıfının çevresini kirlettiği ortaya çıkmaktadır. Ortalaması en düşük öğrencilerin ise en yüksek olan öğrencilere göre sınavlarda konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda daha fazla bulunduğu

görülmüştür. Çalışma sonuçları literatürle paralellik göstermektedir. Şenses (1990) çalışmasında, sınıfta kalan öğrencilerde disipline aykırı davranışta bulunma oranının, sınıf geçen öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu vurgulamış, Myers (1987) da, ders notları düşen öğrencilerin disiplin suçu işlemeye daha meyilli hale geldiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre, derslerindeki başarı düzeyleri yüksek öğrencilerin başarısız öğrencilere göre daha az disiplin suçu işleyeceğini göstermektedir. Benzer şekilde Bauman ve Krskova (2016)'da akademik olarak yüksek performans gösteren öğrencilerin en yüksek disipline sahip olduklarınıYapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere farklı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerimizin okul kurallarına uymaması, kuralları ihlal etmesi ve istenmeyen davranışlar sergilemeleri üzerinde pek çok farklı etken bulunmaktadır. Fakat genel kanı, akademik ders başarısı yüksek olan öğrencilerin daha az disiplin suçu işlediği ve kurallara daha çok uyduğu yönündedir. Yine tam tersi bir şekilde, öğrencilerin akademik başarıları düştükçe okul kurallarını ihlal etmeleride artmaktadır. Bu durum ise okul ortamında ve derslerinde kendini gösteremeyen öğrencilerin, kendilerini daha farklı bir şekilde göstermek istediği veya dersle ilgilenmeyen öğrencilerin farklı şeylerle ilgilendikleri şeklinde yorumlanabilir.

8. Disiplin Davranışını Bilme: Disiplin davranışını bilme değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık %75'i yatıkları davranışın disiplin suçu olduğunu bilmektedir. Disiplin davranışını bilme ile öğrencilerin disiplin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, bilen öğrencilerin bilmeyenlere göre daha az disiplin suçu işleyeceği görülmektedir. Özellikle, disiplin suçunu bilen öğrenciler, bilmeyenlere göre tören ve etkinliklere daha fazla katılarak, tören ve etkinlikler sırasında görgü kurallarına daha uygun davranmaktadırlar.

5. ÖNERİLER

- Öğrencilerin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmelerine ilişkin kurallar ve kılık-kıyafet konusundaki istekleri, yeniden düzenlenmelidir. Öğrencilerin özellikle kılık-kıyafet konusundaki istekleri, demokratik bir şekilde aileleriyle verecekleri kararlar doğrultusunda oluşturulmalıdır.
- Disiplin suçlarının azaltılması amdemokratik bir şekilde görüşleri alınabilir. Öğrencilerin, neleri yapıp neleri yapamayacağı ve istenmeyen davranışlarının sonuçlarının neler olacağı, net ve kesin bir şekilde bildirilerek, istenmeyen davranışların önüne geçilmeye çalışılabilir.
- Disiplin sorunlarını azaltmak için, öğrencilerin okul başarısını arttıracak önlemler alınmalıdır (sosyal aktiviteler, bilimsel yarışmalar gibi).

KAYNAKÇA

- Ağır, İ. (1991). *Orta dereceli okullarda öğrencilerin işledikleri disiplin suçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bakanlığı, M. E. (2016). *MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ORTAÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ*.
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barton, P. E., Coley, R. J., & Wenglinisky, H. (1998). *Order in the classroom: Violence, discipline, and student achievement*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Baumann, C., & Krskova, H. (2016). School discipline, school uniforms and academic performance. *International Journal of Educational Management*.
- Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 6(1).
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27, 33-44.
- Clark, C. (1998). Discipline in schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 289-301.
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 361-381.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dağdelen, Ö. (1999). *İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, H., & Pehlivan, F. (2020). Devlet Ortaokulu ve Liselerinde Yaşanan Disiplin Problemleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 166-197. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.583537>
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Epsilon Yayıncılık
- Eripek, S. (1980). *Ankara İli Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eshetu, A. A. (2014). Indiscipline problems of high school students: The case of Ethio-Japan Hidasse secondary school (Addis Ababa, Ethiopia). *Journal of Education and Practice*, 5(37), 23-28.
- Gümüş, A. (2013). *Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi: Üsküdar örneği 1980-2010*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 119.

- Güner, Ü. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, Y. (1999). *İzmir Liselerinde Disiplin Olayları ve Cinsiyet Faktörü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gyan, E., Baah-Korang, K., McCarthy, P., & McCarthy, P. (2015). Causes of Indiscipline and Measures of Improving Discipline in Senior Secondary Schools in Ghana: Case Study of a Senior Secondary School in Sunyani. *Journal of education and practice*, 6(11), 19-25.
- Helvacı, M. A. (2010). *Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma*. Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi. Anı Yayıncılık.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. Beta Yayınları.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen, Rehber Öğretmen ve Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğindeki Ceza Gerektiren Davranışlar ile Cezalara İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Marais, P., & Meier, C. (2010). Disruptive behaviour in the Foundation Phase of schooling. *South African Journal of Education*, 30(1).
- Mercan, M. (2001). *Ortaöğretim okullarındaki disiplin cezaları uygulamalarının sonuçları ile ilgili görüşlerin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Myers, D. E., Milne, A. M., & Baker, K. (1987). Student discipline and high school performance. *Sociology of Education*, 60, 18–33. <https://proxy.bau.edu.tr:2102/10.2307/2112616>
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ.(2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Yayıncılık.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F., & Yalcin, O. (2018). Examination of the Views of High School Teachers and Students with Regard to Discipline Perception and Discipline Problems. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 97-113. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i2.2715>
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği*. Yayımlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-121.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Şenses, V. (1990). *Tokat ili merkez ve ilçe orta dereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Toytok, E. H., & Yıldırım, M. B. (2018). Meslek Liselerinde Disiplin Sorunları ve Nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1759-1778. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-439030>
- Tunç, B., Yıldız, S., & Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Tungata, M. (2008). *Maintaining discipline in schools in the post-corporal punishment era* (Doctoral dissertation).
- Türkeç, A. (1986). *Orta dereceli okullardaki öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışlar ve bunlara uygulanan yaptırımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi, İstanbul.
- Welsh, R. O., & Little, S. (2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches. *Review of Educational Research*, 88(5), 752-794. <https://doi.org/10.3102 / 0034654318791582>
- Yıldırım, İ., & Aydın, N. (2019). Liselerde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Konu Edinen Çalışmaların Meta Sentez Yöntemiyle İncelenmesi. *İlköğretim Online (elektronik)*, 18(4), 1574-1608. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632526>

Disciplinary Perception of High School Students

Extended Summary

Discipline is one of the most important factors for educational institutions and in classroom management. This is mainly because teachers use a significant portion of their teaching times to build and maintain discipline in the classroom setting. Rather than using old and classical methods to enforce discipline, we need methods that generate discipline by including the students into decision making process, making them take responsibilities and fulfill themselves.

This research is conducted to analyze the discipline perception of vocational and technical Anatolian high school students. In the first part of the survey, there are 10 questions on students' personal information. In the second part of the survey, there are questions to understand discipline perception of these students.

Frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (\bar{X}), standard deviation (ss) statistics are used to analyze the raw data, t-test is used to analyze significance of difference between means, and one-way analysis of variance (Anova) is used for multiple variables. If there is a significant difference in variance, we also use a complementary analysis, Scheffe test, to determine the difference between groups. When variation is not homogenous, we use Tamhane's T2 multiple comparison test.

According to the research results; MTAL students, their gender and who they live with do not generally affect disciplinary perceptions, and as the class size increases, the rate of committing disciplinary offenses will increase, the students in the informatics departments commit less disciplinary offenses than the students in the motor vehicles and electrical-electronics departments, as the education level of the students' parents increases It has been concluded that processing events may increase. In addition, although approximately 75% of the students know which of the behaviors they have done at school or in the classroom are disciplinary offenses; Most of the students considered it normal to argue with their teachers, not to participate in school activities and ceremonies, and to engage in behaviors such as speaking and cheating in exams.

Undesirable behaviors can be tried to be prevented by clearly and precisely informing the students what they can and cannot do and what the consequences of their undesirable behaviors will be. In order to reduce disciplinary problems, measures should be taken to increase students' school success (such as social activities, scientific competitions).The rules regarding the dressing of the students in a way that does not comply with the school rules and their requests regarding the dress code should be rearranged. The desires of the students, especially about dress and dress, should be formed in accordance with the decisions they will make with their families in a democratic way. Reducing disciplinary crimes, opinions can be taken in an ammocratic way.

Ek-1: Lise Öğrencilerinin Disiplin Bakış Algıları Anketi

Değerli Öğrenci

Bu araştırmanın ile “Meslek lisesi öğrencilerinin disiplin algıları” incelenecektir. Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz. Cevaplamayı parantez içinde (x) veya (+) işareti koyarak yapınız. Araştırma yüksek lisans tezi amacıyla yapıldığından, sorulara verdiğiniz cevaplar topluca değerlendirilecektir. İsim yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

BÖLÜM I			
1.Cinsiyetiniz	() Kız () Erkek		
2.Okuduğunuz Bölüm	() Motor () Elektrik-Elektronik () Bilgisayar		
3.Sınıf mevcudunuz:	() 10-20 Kişi () 21-30 Kişi () 31-40 Kişi () 40 ve üstü		
4.Kiminle yaşıyorsunuz?	() Anne-Babayla () Anneyle () Babayla () Aile büyükleriyle () Diğer		
5.Annenizin Eğitimi	() Okur-Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksekokul () Üniversite () Diğer	6.Babanızın Eğitimi	() Okur-Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksekokul () Üniversite () Diğer
7.Annenizin Mesleği	() Memur () Serbest () İşçi () Emekli () Çalışmıyor () Diğer	8.Babanızın Mesleği	() Memur () Serbest () İşçi () Emekli () Çalışmıyor () Diğer
9.Bugüne kadar derslerdeki genel başarı düzeyiniz (not ortalamanız) nedir?	() 0-49 Arası () 50-59 Arası () 60-69 Arası () 70-84 Arası () 85-100 Arası		
10.Okulda ya da sınıfta yapmış olduğunuz davranışların hangilerinin disiplin suçu olarak nitelendirildiğini biliyor musunuz?	() Evet () Hayır		

BÖLÜM II					
No	Öğrenci	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
1	Ders esnasında sınıftan izinsiz ayrılır mısınız?				
2	Derse zamanında gelmeyerek, ders hazırlığını yapmadığınız olur mu?				
3	Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı giyinir misiniz?				
4	Öğretmenin tarafından verilen bir görevi yapmadığınız olur mu?				
5	Öğretmenlerle tartışır mısınız?				
6	Öğretmenlerinin eşyalarını izinsiz kullanır mısınız?				
7	Okulunuzun ve sınıfınızın çevresini kirletir misiniz?				
8	Okulda yapılan etkinlik ve törenlerden kaçtığınız olur mu?				
9	Okulda yapılan etkinlikler sırasında görgü kurallarına ve etkinliğin özel kurallarına uygun davranmadığınız olur mu?				
10	Sınavlarda, konuşmak, kopya çekmek gibi davranışlarda bulunur musunuz?				

Dünyanın Sınırlarında Yeni Bir Gerçek: Sürdürülebilirlik

Esra YALÇIN¹

¹Öğretim Görevlisi, Yeditepe Üniversitesi, esrayalcin@yeditepe.edu.tr,

¹ORCID:

Geliş Tarihi/Received:
14.06.2021

Kabul Tarihi/Accepted:
23.06.2021

e-Yayım/e-Printed:
30.06.2021

Sürdürülebilirlik nedir? Neden sürdürülebilir yaşam formuna geçmek zorundayız? Doğayla uyumlu, kendisinden sonraki nesillerin hakkından çalmayan, kaynakların adil bir şekilde kullanıldığı bir dünya mümkün mü? Bunun için bireyler olarak neler yapabiliriz? İklim değişikliğinin yarattığı kriz, içerisinde bulunduğumuz Covid-19 pandemi süreci bütün bu sorular üzerinde düşünmemizi, buna göre üretim ve tüketim faaliyetlerimizi yeniden gözden geçirmemizi zorunlu kıldı. “Gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerinden ödün vermeden mevcut ihtiyaçları karşılama” olarak tanımlanan sürdürülebilirlik son yıllarda kendisinden en çok bahsedilen kavram halini aldı (Yaman-Aksoydan, 2020: 128).

2021 başında Gülin Yücel ve Levent Kurnaz’ın Yeni İnsan Yayınevi’nden çıkan kitapları *Yeni Gerçeğimiz Sürdürülebilirlik*, bu çok bahsedilen kavramı çeşitli boyutlarıyla ele alan yazılardan oluşuyor. Sürdürülebilirlik, ekolojik değişimler, felaketler, bunların tarihsel, felsefi ve toplumsal nedenleri, bunlarla baş etme yöntemleri üzerine düşünenlerin oluşturdukları bir yayınevi Yeni İnsan Yayınevi. Basımını üstlendiği her kitapta da insanın doğayla kurduğu etkileşim sorgulamaya açılıyor, sürdürülebilir bir yaşamın imkanı ele alınıyor. *Yeni Gerçeğimiz Sürdürülebilirlik* de tam da bu noktada herkese hitap edebilecek bir rehber niteliğinde. İklim krizine farkındalık konusunda dersler veren, seminerler yöneten, firmalara sürdürülebilir üretim faaliyetleri için destek veren Gülin Yücel ve Levent Kurnaz

birer çevre aktivisti ve akademisyen. Kitap, yazarların 2000’li yıllarda *EKOIQ*, *Yeşil Gazete* gibi mecralarda yayımlanmış yazılarından oluşmakta. İçerisinde yer alan 35 yazıdan her biri sürdürülebilirlik ve ekoloji ile ilgili farklı bir sorunun peşine düşüyor. Bunlar arasında kuraklık, su hakkı, karbon ayak izi, plastik poşet kullanımı, sürdürülebilir enerji kaynakları, sıfır salınım ve sıfır atık, sürdürülebilir tarım, iklim krizi ve gıda güvenliği, turizm, iklim mülteciliği, devletlere ve bireylere düşen görevler yer almakta. Kitapta sürdürülebilirlik, iklim krizi, çevresel felaketler gibi aslında bütün dünyayı ilgilendiren konulara aşina olmayan okuyucunun aklına gelebilecek bütün sorular cevaplanmış. Kitabı bir rehber ve giriş metni olarak değerlendirmemizin altında yatan neden de bu. Dünyanın geldiği uç noktada görmezlikten gelmenin mümkün olmadığı bir gerçeklik iklim krizi. Bu krizin sadece kutuplardaki buzulların erimesi ve gelecek nesiller için duyulan endişe ile sınırlanmayacağı da aşikâr. Felaket tam da yaşadığımız yerde ve hepimiz için.

İklim Krizi ve Yaptırmamak’da Sinan Eden, iklim krizine karşı insanların durumunu Red Kit’in bir hikayesinden örnekle anlatır. Daltonlar bir tren kaçırlar. Telaşla treni hızlandırmak adına kazana durmaksızın kömür atan Daltonlar yolun ilerisindeki köprünün yıkık olduğunu fark ederler. Ancak treni durdurmak mümkün olmaz. Red Kit, ilerideki makasa kement atıp güzergahı değiştirmese Daltonlar, uçuruma sürükleneceklerdir. Makas oldukça yakında ve Dünya’yı daha iyi daha adil daha yaşanabilir yapma iddiasında olan Red Kitler için harekete geçme zamanı daralıyor der Eden (Eden, 2015: 7). Gülin Yücel ve Levent Kurnaz bu Red Kit’lerden, kaleme aldıkları yazılarda hem iklim krizi hem de buna bağlı olarak sürdürülebilirlik kavramı üzerine insanları uyarma ve onlarda farkındalık yaratma, özellikle gençleri dönüşümün parçası yapma, farklı bakış açılarını birleştirme amacı taşıyorlar. İlk adım düşünce sistemimizi değiştirmek. *Yeni Gerçeğimiz Sürdürülebilirlik*’de bu değişimin nasıl gerçekleştirilebileceği ele alınmış ama ondan önce böyle bir değişimin neden zorunlu olduğu üzerinde duruluyor.

İklim Krizi Tam Da Burada

Kapitalizmin hızlı yükselişi ile iklim değişikliğinin kriz boyutunu alması arasında doğrudan ilişki var. Finansal ve endüstriyel büyümeyi her şeyin üstünde tutan 20 yy. savaş sonrası kapitalizmi, doğanın ve yaban hayatının rahatlıkla gözden çıkarılmasına neden oldu. İnsanlara tükettikleri sürece büyüyecekleri vaadini veren 1990’lardaki egemen düşünce, tüketim toplumu olmayı gelişmişlik saydı. Çevreyi koruma, kaynakları etkili ve uzun vadeli

kullanma, doğa ile uyumlu bir yaşam felsefesi kurma gibi konular bu dönemde dikkate alınmayan konulardı. Ancak koşulsuz büyümenin büyük bedelleri olan yıkıcı bir süreç olduğu kısa zamanda ortata çıktı. Geldiğimiz noktada sürdürülebilir hayat tarzına geçmekten başka çare görünmüyor ve bu sadece üçüncü dünya ülkelerini ilgilendiren bir konu da değil.

2016 yılında Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri topyekün bir gelişmeyi ifade eder. Yoksulluğa son, nitelikli eğitim, sürdürülebilir şehirler, iklim eylemi gibi 17 maddeden oluşan bu hedefler hem toplumsal hem ekonomik hem de ekolojik gelişmeyi imlemektedir.¹ Ancak bu on yedi hedefin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle iklim krizine dur demek gerekli. Bulduğumuz dönemin en önemli sorunu atmosfer sıcaklık artışını 1.5 °C’de tutabilmek. Bunun üzerinde bir ısınma yaşadığımız dünyanın bütünüyle değişmesi anlamına geliyor. Kömür, petrol ve doğalgaz kullanımına son verilmedikçe atmosfere salınan karbondioksit oranını, dolayısıyla ısınmayı azaltmak mümkün değil. 2020 yılı itibariyle atmosferdeki CO₂ oranı milyonda 416 molekül (416 ppm). Ekolojistler 350 ppm gibi bir sınırın kalıcı şekilde aşıldığında bugünkü yaşamın bildiğimiz gibi devam edemeyeceğini söylemekte. Dolayısıyla 416 ppm bir uç değer ve bu oran her yıl 2-3 ppm artmakta. Eğer fosil yakıt tüketimini bırakmazsak bu oranın 450 ppm’i geçeceği ve sıcaklığın 2 °C’ye ulaşacağı öngörülüyor. Bu aynı zamanda Grönland ve Antartika’daki buzulların erimesi ve deniz seviyelerinin yükselmesi anlamına gelir. Kurnaz’a göre geldiğimiz uç durumda, iklim krizini bir numaralı gündemiz olarak almalıyız. Bilinen tabirle ifade edersek kriz uzak gelecekte ve orada bir yerde değil aksine “şimdi ve burada”.

Kitapta öne çıkarılan bir diğer kavram “antroposen”. İnsanların özellikle sera gazı emisyonlarının neden olduğu çevresel zararları içeren eylemlerinin, doğal süreçler üzerinde belirleyici olduğu bu döneme antroposen çağı denmektedir. Dünyanın oluşumundan bu yana yeryüzünde pek çok “yokoluş” yaşanmış, yanardağlar, astroidler gibi doğal süreçler sonucunda yaşanan değişimlerle bazı canlı türleri yeryüzünden silinmiştir. Bilim adamları 6. kitlesel yok oluşun içerisinde olduğumuzu söylemekte. Bu, insan eliyle yaratılan tek yok oluş. Kurnaz, bu noktada IPCC raporlarına dikkat çeker. Buna göre şu andaki yaşam şeklimizi değiştirmesek önümüzdeki 240 yıl içerisinde dünya üzerindeki canlı türlerinin % 75’i yok olacaktır.

¹ Konu ile ilgili daha fazla bilgiye UNDP’nin sitesinden ulaşılabilir.

<https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home.html>

Peki Ne Yapılabilir?

Dünya ekolojik felaketlerin eşğine gelse de kitabın yazarları umutsuz değil. Onlara göre yapılması gereken ilk olarak sürdürülebilirliği bir gerçeklik olarak kabul etmek ve yaşam tarzımızı bu bağlamda revize etmek. Yazarlara göre, sosyal, çevresel ve teknik anlamda sürdürülebilirlik ortaklaşa uygulanmalı. Yapılabilecekler arasında su kaynaklarını adil ve etkili kullanmak, fosil yakıt tüketimini bırakıp sürdürülebilir enerji kaynaklarına yönelmek, kullanacağımız ürünleri karbon ve su ayak izlerine göre seçmek, sürdürülebilir tarıma geçmek, turizm sektörünü iklim krizine karşı dayanıklı hale getirmek, atık üretimini azaltmak ön plana çıkar. Kitapta hem devletlere düşen yükümlüklüklere hem de bireylere düşen etik sorumluluklara yer verilmiştir. Devletler ve yerel yönetimler hiçbir bireyi geride bırakmadan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ni gerçekleştirmek için faaliyette bulunmalıdırlar. Üstelik bu birbirine organik şekilde bağlı olan amaçlardan birkaçını seçip uygulamak da yeterli olmayacaktır.

Yeni Gerçeğimiz Sürdürülebilirlik iklim krizinin boyutlarını, bu krizi aşmak için tek yolun sürdürülebilir bir yaşama geçmek olduğu gerçeğini açık ve anlaşılır bir dille ortaya koyuyor. İstatistikî verilerden ve uluslararası raporlardan yararlanılarak oluşturulan kitaptaki yazılar, hem krizin boyutlarını anlamdirmada hem de sürdürülebilir bir yaşam şekline geçmenin neden zorunlu olduğunu göstermede oldukça etkili. Kitap içinde yaşadığımız dünyanın kaynaklarının adil kullanımını zorunlu gören, yaşanabilir ve sürdürülebilir bir dünya inşa etmenin imkanını kovalayan herkes için iyi bir başlangıç niteliğinde.

KAYNAKÇA

Eden, S. (2015). *İklim Krizi ve Yaptırmamak*. İstanbul: Doruk Yayınları.

Yaman, Ö. ve Aksoydan, E. (2020). *Sürdürülebilir Yaşam Rehberi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Yücel, G. ve Kurnaz, L. (2021). *Yeni Gerçeğimiz Sürdürülebilirlik*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.