

GAD

# GENÇLİK | araştırmaları d e r g i s i

JOURNAL OF YOUTH RESEARCH



SAYI |  
**19** | Cilt:7  
Yıl:2019



**GENÇLİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ /  
JOURNAL OF YOUTH RESEARCH**

**Cilt/Volume:** 7

**Sayı/Number:** 19

**Aralık/December** 2019

**Yayın Dili**

Türkçe/İngilizce

**ISSN 2147-8473**

Gençlik Araştırmaları Dergisi ulusal hakemli bir dergidir. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

*Journal of Youth Research is the official peer-reviewed, national journal of the Ministry of Youth and Sports of Turkish Republic. Authors bear responsibility for the content of their published articles.*

**T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Gençlik Araştırmaları Dergisi Adına İmtiyaz**

**Sahibi/Owner**

Dr. Mehmet Ata Öztürk

**Genel Koordinatör/General Coordinator**

Mehmet Dinç

**Yazı İşleri Müdürü/**

*General Publication Director*

Suat Tayfun Topak

**Gençlik Araştırmaları Dergisi  
ULAKBİM TR DİZİN'de  
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında)  
Sorgulanmaktadır.**

**Editörler/Editors**

Prof. Dr. Aylin Görgün Baran

Prof. Dr. E. Didem Evcı Kiraz

Dr. Mehmet Fatih Köse

**İngilizce Editörü/ English Language Editor**

Dr. Emel Kökpınar Kaya

**Yayın Kurulu/International Editorial Board\***

Abdullah Topcuoğlu / Selçuk Üniversitesi

Aylin Görgün Baran / Hacettepe Üniversitesi

Besim Fatih Dellaloğlu / Sakarya Üniversitesi

Ertan Özensel / Selçuk Üniversitesi

Eugene Kennedy / Louisiana State University

Hakan Dulkadiroğlu / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

İhsan Sezal / TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

İsmail Coşkun / İstanbul Üniversitesi

Kadir Canatan / İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Mazhar Bağlı / Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi

Mehmet Akif Aydın / İstanbul Medipol Üniversitesi

Mehmet Eskin / Adnan Menderes Üniversitesi

Süleyman Seyfi Öğün

Şeref Ateş / Sakarya Üniversitesi

Yasin Aktay

Yakup Bilgili / Florida State College

**\*İsme göre alfabetik sırada/**

In alphabetical order by name

## Hakem Kurulu/Board of Reviewing Editors\*

Ahmet Taşğın / Necmettin Erbakan Üniversitesi,  
Alev Erkilat / Yıldız Teknik Üniversitesi,  
Ali Çağlar / Hacettepe Üniversitesi,  
Ali Tayfun Atay / Okan Üniversitesi,  
Aydm Aktay / Sakarya Üniversitesi,  
Ayfer Aydiner Boylu / Hacettepe Üniversitesi,  
Ayşel Günindi Ersöz / Gazi Üniversitesi,  
Ayşe Canatan / Gazi Üniversitesi,  
Ayşegül Deniz / Hacettepe Üniversitesi,  
Bedrettin Keşgin / Yalova Üniversitesi,  
Bekir Kocadaş / Adıyaman Üniversitesi,  
Birsan Şahin / Hacettepe Üniversitesi,  
Bülent Yılmaz / Hacettepe Üniversitesi,  
Cahit Gelekçi / Hacettepe Üniversitesi,  
Canan Koca Arıtan / Hacettepe Üniversitesi,  
Eda Puruçtuoğlu / Ankara Üniversitesi,  
Ejder Okumuş / Orhangazi Üniversitesi,  
Emine Yazar / Hacettepe Üniversitesi,  
Erdoğan Erbay / Atatürk Üniversitesi,  
Erhan Örselli / Necmettin Erbakan Üniversitesi,  
Esra Burcu Sağlam / Hacettepe Üniversitesi,  
Fahri Çakı / Balıkesir Üniversitesi,  
Faruk Taşçı / İstanbul Üniversitesi,  
Gonca Gökalep Alpaslan / Hacettepe Üniversitesi,  
Gönül İçli / Pamukkale Üniversitesi,  
Gülşen Demir / Adnan Menderes Üniversitesi,  
Gürcan Şevket AVCIOĞLU / Selçuk Üniversitesi,  
H. İnci Önal / Hacettepe Üniversitesi,  
Halil Ekşi / Marmara Üniversitesi,  
Hasan Bozgeyikli / Erciyes Üniversitesi,  
Hatice Demirbaş / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Hüseyin Gül / Süleyman Demirel Üniversitesi,  
İşıl Özyıldırım / Hacettepe Üniversitesi,  
İnci Erdem Artan / Marmara Üniversitesi,  
İrem Soydal / Hacettepe Üniversitesi,  
İsmail Barış / Üsküdar Üniversitesi,  
Koray Üstün / Hacettepe Üniversitesi,  
Levent Atalı / Kocaeli Üniversitesi,  
Levent Eraslan / Kırıkkale Üniversitesi,  
Marilyn Clark / Malta Üniversitesi,  
M. Fatih Aysan / İstanbul Şehir Üniversitesi,  
Mahmut Hakkı Akın / Necmettin Erbakan Üniversitesi,  
Mehmet Çakır / Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,  
Mehmet Dinçer Bilgin / Adnan Menderes Üniversitesi,  
Mehmet Güzel / Sakarya Üniversitesi,  
Mehmet Tayfun Amman / Sakarya Üniversitesi,  
Meral Sert Ağır / Marmara Üniversitesi,  
Metin Pişkin / Ankara Üniversitesi,  
Muhammet Esat Altıntaş / Erciyes Üniversitesi,  
Muhammet Murat Özkul / Balıkesir Üniversitesi,  
Muhammet Serhat Öztürk / Hacettepe Üniversitesi,  
Murat Şentuna / Adnan Menderes Üniversitesi,  
Murat Şentürk / İstanbul Üniversitesi,  
Murat Topbaş / Karadeniz Teknik Üniversitesi,  
Mustafa Altunoğlu / Anadolu Üniversitesi,  
Mustafa Ötrar / Marmara Üniversitesi,  
Mustafa Tekin / İstanbul Üniversitesi,  
Mutlu Türkmen / Bartın Üniversitesi,  
Müge Akbağ / Marmara Üniversitesi,  
Nurşen Adak / Akdeniz Üniversitesi,  
Oya Hazer / Hacettepe Üniversitesi,  
Ömer Faruk Ocakoğlu / Kırklareli Üniversitesi,  
Önder Kutlu / Necmettin Erbakan Üniversitesi,  
Özlem Yaşar Uğurlu / Gaziantep Üniversitesi  
S. Barbaros Yalçın / Necmettin Erbakan Üniversitesi,  
Seçil Özkan / Gazi Üniversitesi,  
Seda Taşdemir Afşar / Hacettepe Üniversitesi,  
Serdar Sağlam / Gazi Üniversitesi,  
Seval Güven / Hacettepe Üniversitesi,  
Sibel Erkal / Hacettepe Üniversitesi,  
Sibel Üst Erdem/Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,  
Sıtkı Yıldız / Kırıkkale Üniversitesi,  
Suna Tekel / İnönü Üniversitesi,  
Şeref Uluocak / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,  
Tevfik Erdem / Gazi Üniversitesi,  
Tuba Kancı Doğan / Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,  
Türkan Erdoğan / Pamukkale Üniversitesi,  
Ünal Şentürk / İnönü Üniversitesi,  
Vefa Taşdelen / Yıldız Teknik Üniversitesi,  
Vehbi Bayhan / İnönü Üniversitesi,  
Yasemin Özkan / Hacettepe Üniversitesi,  
Zekeriya Mızrak / Necmettin Erbakan Üniversitesi

\*İsme göre alfabetik sırada/In alphabetical order by name

## Akademik İçerik Danışmanlığı ve Hazırlık/

Content Advisor

Alban Tanıtım Ltd. Şti.

Tunalı Hilmi Cad. Büklüm Sokak No: 45/3

Kavaklıdere/Ankara Tel: 0.312 430 13 15

e-mail: alban@albantanim.com.tr

web: www.albantanim.com.tr

## Yayın Koordinatörü/Broadcast Coordinator

S. Bahar Alban

## Tasarım ve Uygulama/Graphic Design

Alban Tanıtım Ltd. Şti.

## Tashih/Proofreading

S. Bahar Alban

## Baskı Öncesi Hazırlık/Prepress

Alban Tanıtım Ltd. Şti.

## Kapak Fotoğrafı/Cover Photo

shutterstock

## Yayın Türü/Type of Publication

Yaygın Süreli Yayın/Peer Reviewed Academic Journal

## Yayın Periyodu/Publishing Period

Dört ayda bir (Nisan, Ağustos, Aralık aylarında)

yayınlanır/Three times a year (April, August,

December)

## Baskı ve Cilt/Press

Hermes Ofset Ltd. Şti.

Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler / ANKARA

Ankara - Aralık 2019/Ankara December 2019

## Dergi Atf Adı/Journal Name

Gençlik Arş. Derg./Journal of Youth Research



## Yönetim Yeri/Management Location

T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim, Araştırma ve

Koordinasyon Genel Müdürlüğü

Örnek Mahallesi, Oruç Reis Caddesi No:13

Altındağ, Ankara Telefon: +90 (312) 596-6000

e-mail: genclikarastirmalari@gsb.gov.tr web:

http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr

# İçindekiler *Table of Contents*

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- Velilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması**  
*A Study of Developing a Scale on Determining the Perceptions of Parents Towards Computer Game Addiction*  
**Berru Ulusoy & Sabri Çelik**
- 05  
18

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- Sosyal Ağ Platformu Wattpad Uygulamasını Kullanan Gençlerin Psikolojik Özelliklerinin Kişilerarası Duyarlılık ve Kendini Ayarlama Davranışları Açısından Araştırılması**  
*Investigation of the Psychological Characteristics of Young People Using Wattpad Application on Social Network Platform in Terms of Interpersonal Sensitivity and Self-Monitoring*  
**Meral Sert Ağır**
- 27  
46

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık Eğilimi Üzerindeki Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması**  
*The Effect of Forgiveness Focused Group Guidance on Aggression Tendency of Adolescents: A Study of Mixed Method*  
**Esra Asıcı & Rengin Karaca**
- 57  
74

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- Psikodrama Yöntemiyle Gerçekleştirilen Grup Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Umut, Yaşam Doymumu ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**  
*Examining the Effects of Group Practices with Psychodrama Method on University Students' Hope, Life Satisfaction and Subjective Well-Being*  
**Füsun Gökkaya & Merve Güleç & Zehra Gülser & Ebrar Günel & Gizem Günak & Burcu Sandıkçioğlu & Büşra Köse & Alparslan Kılınç İpek & Yasemin Özkeç**
- 83  
95

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- Motivasyon Unsurlarının Ergenlerde Öznel İyi Oluşa Etkileri**  
*The Influence of Motivational Aspects to Adolescents' Subjective Well Being*  
**Ali Eryılmaz & Murat Artıran & Abdullah Kahraman**
- 105  
114

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- Bilgi Erişim Sürecinde Gençlere Okul Kütüphanesi Hizmetlerinin Sağlanması**  
*Provision of School Library Services for Youth in the Information Access Process*  
**H. İnci Önal & Erdiñç Alaca**
- 121  
141

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- E-Kitap Kabulü: Çukurova Üniversitesi İşletme Bölümü Öğrencileri Örneği**  
*E-Book Adoption: Çukurova University Business Administration Students Sample*  
**Deniz Zeren & Serap Çabuk & Buğra Töge**
- 147  
162

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılımını Engelleyen Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi (FİZAKEFÖ)**  
*Developing the Scale of Factors that Prevent Participation to Physical Activities of High School Students*  
**Sıtkı Özbek & Oğuzhan Yoncalık**
- 171  
193

İNCELEME / ARAŞTIRMA

- Yazarlara Notlar**  
*Notes for Contributors*
- 216  
218





Copyright © 2018 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>  
 Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2019 • 7(19) • 5-17

ISSN 2147-8473  
 Başvuru | 03 Mayıs 2019  
 Kabul | 22 Ağustos 2019

# Velilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması\*

**Berru Ulusoy\*\***

**Sabri Çelik\*\*\***

## Öz

Bu çalışma ile veli algılarına göre ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmının evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki 35 kamu ortaokulundaki 27.712 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise sosyo-ekonomik düzey (SED)'lerine göre (alt-orta-üst SED) seçkili örnekleme yönteminden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 9 ortaokuldaki 290 öğrenci velisidir. Ölçek; Horzum, Ayas ve Çakır Balta'nın (2008) 21 maddeden ve 4 boyuttan oluşan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak hesaplanan 'Çocuklarda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı' ölçeğinden yola çıkılarak ve gerekli izinler alınarak geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda velilere uygulanan ölçek, 17 maddeli ve tek boyuttur. Ölçekteki maddelerden biri (madde 6) olumsuz yargı içerdiğinden, ters puanlanmış (madde 17) ve ölçek toplamda 18 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğe Kolmogorov Smirnov normallik testi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. KMO değeri 0,941 olarak bulunmuş,  $\chi^2/sd$ , SRMR, CFI, NFI, NNFI ve RMSEA değerleri açısından modelin veriye iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kanaatine varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Oyun , Ergen, Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı, Geçerlik, Güvenirlik.

\* Bu çalışma Prof. Dr. Sabri Çelik danışmanlığında Berru Ulusoy'un tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ulusoyberru@gmail.com.tr, ORCID: 0000-0002-8264-3119

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, sabric@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8856-4983

## Abstract

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the computer game addiction level of secondary school students according to parent's perceptions. The population of the study consists of 27.712 parents of 35 public secondary schools in Yenimahalle district of Ankara in 2017-2018 academic year. The study group consisted of 290 parents in 9 secondary schools selected from the selected sampling method according to their socio-economic level (SEL) (lower-middle-upper SEL). Scale; Horzum, Ayas and Çakır Balta (2008) was developed based on the bach 'Computer Game Addiction in Children Scale' which was calculated as 0,85 internal consistency coefficient of Cronbach's Alpha consisting of 21 items and 4 dimensions and obtaining the necessary permissions. As a result of the validity and reliability analyzes, the scale applied to the parents was 17 item and one dimensional. As one of the items in the scale (item 6) contained negative judgment, it was scored reverse (item 17) and the scale consisted of 18 items in total. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated and found to be 0,92. Kolmogorov Smirnovnormality test, exploratory and confirmatory factor analyzes were applied to the scale. KMO value was found to be 0,941 and the model was found to fit well in terms of  $\chi^2 / sd$ , SRMR, CFI, NFI, NNFI and RMSEA values. As a result of the analyzes, the scale developed was found to be valid and reliable.

**Keywords:** Game, Adolescent, Computer Game Addiction, Validity, Reliability.

## Giriş

21. yüzyıl; bilgisayar gibi teknolojik aygıtların hayatı kolaylaştırdığı, bilgi ve teknolojinin hüküm sürdüğü, dijital gelişmelerin hızla yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemin çocukları, bilgisayarla çok erken yaşlarda tanışmakta ve bu teknolojiye yetişkinlerden çok daha kolay adapte olabilmektedir. Onların teknoloji ile içiçe yaşamaları oyun alışkanlıklarını da etkilemektedir (Kırık, 2014, s. 340). Çocukların bedensel, ruhsal ve zihinsel olarak sağlıklı gelişmesinde eğitim, beslenme ve uyku kadar önemli olan oyun; çocuğun dünyasını, gerçek hayattaki beklentilerini, tepkilerini, eğlendirici bir ortamda yansıtmaktadır.

Çocuk için en önemli uğraş olan oyun, teknolojik gelişmelerle değişime uğramış ve zamanla oyun oynama şekilleri de farklılaşmıştır (Güllü, Arslan, DüNDAR ve Murathan, 2012). Her geçen gün bir adım daha ileriye giden teknolojik gelişmeler, şehirleşme ve oyun alanlarının yetersizliği gibi nedenlerle geleneksel oyun etkinliklerinin yerini bilgisayar oyunları almıştır (Yalçın İrmak ve Erdoğan, 2016). Bilgisayar oyunları çocukların ve ergenlerin ilgisine yönelik olması, çocuklara dışarı çıkmadan evde eğlenme imkânı vermesi, tek başına (single player) veya çoklu oyuncu modunda (multi player) aynı anda birden çok kişinin oynamasına fırsat tanınmasıyla hızla geniş kitlelere yayılmıştır (Bozkurt, 2014).



Calado, Alexandre ve Griffiths'e (2014) göre arkadaş eksikliği yaşama, daha fazla kazanmak ve başarı hissini yaşamak gibi nedenler kişileri bilgisayar oyunlarına yönlendirmektedir. Öyle ki bilgisayar oyunlarında tadılan başarı duygusu günlük yaşamdaki hayal kırıklıklarının telafisini sağlayarak bağımlılık davranışının pekişmesine neden olmaktadır (Ko, Yen, Chen, Chen ve Yen, 2008). Alanyazında da bilgisayar oyunları ile ilgili en önemli sorunların başında bu oyunların, "bilgisayar oyun bağımlılığı" na neden olması gelmektedir (İşçibaşı, 2011). Günüş'ün (2009) ve Ayas'ın (2012) yaptığı çalışmalara göre bilgisayarı oyun için kullananlar bağımlılığa daha yatkındır. Aynı düşüncüyü paylaşan İrwansyah (2005), bilgisayar oyun bağımlılığını, bilgisayarda oyun oynamak ile ilişkilendirerek tanımlamaktadır.

İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü (MEM)'nün 2007 yılında bağımlılıkla ilgili yapmış olduğu çalışması dikkate alınarak bilgisayar oyunu bağımlılığının nedenleri; aileyle ilgili nedenler, sosyal ve kişisel nedenler olarak gruplandırılabilir (Tablo 1).

**Tablo 1. Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına Neden Olan Faktörler**

Aileyle İlgili Faktörler	Sosyal Risk Faktörleri	Kişilik Faktörleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anne ya da babanın bilgisayar/oyun bağımlısı olması ve genetikler</li> <li>- Ölüm-boşanma olaylarının yaşanması</li> <li>- Sosyal-ekonomik düzeyin düşük olması</li> <li>- Anne babanın fazla toleranslı/ ilgisiz yaklaşımı</li> <li>- Anne babanın çocuk ile ilişkisi</li> <li>- Anne babanın çocukta yeterli kontrolü sağlayamaması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilgisayar oyunlarına kolay erişim</li> <li>- Arkadaş grubunun uzun süre bilgisayar oyunu oynaması</li> <li>- Taciz (cinsel/fiziksel) yaşanması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Özgüvenin zayıf olması</li> <li>- Gelecekle ilgili hedeflerden yoksunluk</li> <li>- Kendini değersiz algılama</li> <li>- Dıştan denetimli kişilik yapısına sahip olma</li> <li>- Sosyal ilişkilerde başarısız olma</li> <li>- Risk alma ve kendini tehlikeye atma eğiliminde olma</li> <li>- Başarı duygusundan yoksunluk</li> <li>- Kaygıyla başa çıkma becerilerinin yetersiz olması</li> </ul>

Kaynak: İstanbul, MEM (2007). Ergenç, G. & Yıldırım, E. (2007). Madde kullanımı önleme klavuzu. <http://tekir-dag.meb.gov.tr/arge/upload/files/MaddeKullanimiOnlemeKlavuzu.pdf> adresinden erişilmiştir.

Ortaokul çağındaki çocuklar, hem çocukluk dönemini yaşamaları hem de çocukluktan gençliğe geçildiği, sosyo-duygusal gelişim ve kimlik kazanımı açısından çok önemli olan ergenlik döneminde olmaları nedeniyle hızlı teknolojik gelişmelerden en çok etkilenen riskli gruplar arasında yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2013). Öyle ki ergenlerin teknolojiye olan yakın ilgisi, buna bağlı olarak teknolojik aletleri diğer yaş gruplarına göre daha fazla kullanmaları onları bilgisayar oyunu bağımlılığı açısından potansiyel bir risk grubu haline getirmektedir (Aksoy, 2015). Odabaşoğlu, Öztürk, Eraslan, Genç ve Kalyoncu, (2007, s. 71) bu düşünceye katılarak ergenlik döneminde olan özellikle 12-18 yaş arası ergenlerin bağımlılığa daha yatkın olduğunu; Cao ve Su (2006) ergenlerin, psikolojik olgunluğa henüz erişmemiş olmalarından dolayı bağımlılık açısından potansiyel bir risk grubu olduğunu ifade etmektedir.

En hassas ve dikkat edilmesi gereken ergenlik dönemi içinde çocukları olan aileler çocuklarının bu dönemde zararlı alışkanlıklar edinilebildiğinin, bazı çocuklarda bu alışkanlıkların bağımlılık düzeyine ulaşabildiğinin bilincinde olmalıdır (Dilbaz, 2013). Çünkü ergenlerin bilgisayar oyunlarına karşı bağımlılık yaşamamaları ve bilgisayar oyunlarının olumsuz etkilerinden korunmaları için en büyük görev ve sorumluluk ailelere düşmektedir (Açıl ve Purtaş, 2008). Bu sebeple araştırmada geliştirilen ölçek, çocuklarının bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla velilere uygulanmıştır.

Alanyazında oyun bağımlılığı düzeyini ölçmek amacıyla yapılan çalışmalara bakıldığında Chiu, Lee ve Huang'ın (2004) çocuk ve gençlerdeki oyun bağımlılığını ölçmek için ölçek geliştirdikleri görülmektedir. Bu ölçekte evrensel olarak oyun bağımlılığını ölçen DSM'den (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/ Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) farklı maddeler kullanılmıştır. Young (1996) internet bağımlılığı ile ilgili ölçütleri sıralamış ve bu maddelere göre velilerin çocuklarının oyun bağımlılığı hakkında fikir edinebileceğini belirtmiştir.

Türkiye'de ise yirmi bir maddeli ve dört boyutlu olan 'Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği' Horzum vd. (2008) tarafından geliştirilmiş, çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Bu ölçek Türkiye'de bilgisayar oyun bağımlılığını ölçmek için kullanılan ilk araçtır. Horzum vd'nin (2008) 'Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nden farklı olarak Yalçın Irmak ve Erdoğan (2016), Lemmens, Valkenburg ve Peter'in (2009) ölçeğini Türkçe'ye uyarlayıp geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak "Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ)" ni

geliştirmiştir. Böylece Türkiye'de bilgisayar oyunu bağımlılığını ölçmek için; Horzum vd'nin (2008), Kaya'nın (2013), Yalçın Irmak ve Erdoğan'ın (2016) geliştirmiş olduğu üç farklı ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada ise Horzum vd.'nin (2008) geliştirmiş olduğu ölçekten yola çıkılarak ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini veli algılarına göre belirleyen ölçek geliştirilmiştir.

## Yöntem

Araştırmada bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyleri ortaokuldaki öğrenci velileri tarafından ölçek kullanılarak belirlendiğinden nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

### Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki kamu ortaokullarındaki 27.712 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise, araştırmacıya çalışma grubuna ulaşma konusunda kolaylık sağlayan uygun örnekleme yöntemiyle SED'lerine göre seçilen 9 ortaokuldaki 290 öğrencinin velisidir. Evrene ilişkin çalışma grubu belirlenirken çok aşamalı örnekleme yöntemi (multi-stage

sampling) kullanılmıştır. İlk olarak Yenimahalle ilçesinde bulunan ortaokullar, Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yetkilileri ve ilgili okul yöneticileriyle görüşülerek, okullar ziyaret edilerek sosyo-ekonomik düzeylerine göre gruplandırılmıştır. Bu çalışmada kamu okullarının içinde buldukları yakın çevrenin SED'lerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Okullardaki veli sayısı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2017-2018 eğitim istatistiklerinden yararlanılarak tespit edilmiştir. Belirlenen okullardan uygulama kapsamındaki okullar, tabakalı örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 150). Bu amaçla araştırma evrenini oluşturan okulların SED'lerine göre genel toplam içindeki oranı hesaplanarak uygun örnekleme yöntemiyle okullar seçilmiştir. Tablo 2'de SED'lerine göre örnekleme alınan okul sayısı, oranları ve örnekleme alınan okullar verilmiştir.

**Tablo 2. SED'lerine Göre Örnekleme Alınan Ortaokullar, Sayısı ve Oranları**

Okulun SED'i	Okul Sayısı ve Okullar	Oran %
Üst	3 Gaziosman Paşa Ortaokulu Nasrettin Hoca Ortaokulu Atatürk Ortaokulu	29
Orta	4 Haydar Aliyev Ortaokulu Ziya Gökalp Ortaokulu Şehit Öğretmen Mehmet Ali Durak Ortaokulu Anadolu Ortaokulu	45
Alt	2 Şükufe Nihal Ortaokulu Yahyalar Ortaokulu	26

Örnekleme alınan okullardaki 8.744 veliye ulaşmanın zorluğu nedeniyle çalışma grubu 290 veliden oluşmaktadır. Öyle ki çalışma grubunun ölçekteki madde sayısının en az 5 kati olması, çalışma grubunun büyüklüğü için yeterlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçekte 18 madde bulunması ve çalışma grubunun 290 veliden oluşması bu varsayımın yerine getirildiğini göstermektedir. Tablo 3'te çalışma grubunda yer alan velilere ilişkin betimsel bilgiler sunulmuştur:

**Tablo 3. Ailelerle İlgili Değişkenlere İlişkin Betimsel Bilgiler**

Değişken	Alt Değişken	N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	151	52
	Erkek	139	48
<b>Sınıf Düzeyi</b>	5.sınıf	73	25
	6.sınıf	86	30
	7. sınıf	64	22
	8.sınıf	67	23
<b>Okulun Öğretim Biçimi</b>	Tekli	71	24
	İkili	219	76
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	İlkokul	86	29,6
	Ortaokul	71	24,4
	Lise	69	23,8
	Üniversite	62	21,4
	Lisansüstü	2	0,8
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	İlkokul	55	19
	Ortaokul	67	23
	Lise	86	29,7
	Üniversite	79	27,3
	Lisansüstü	3	1,0
<b>Anne Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	78	27
	Çalışmıyor	212	73
<b>Baba Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	270	93
	Çalışmıyor	20	7
<b>Anne-Babanın Çocukla Yaşama Durumu</b>	Anne baba ile	200	69
	Anne/baba ile	69	23,8
	Birlikte değil	21	7,2
<b>Gelir Durumu</b>	0-1700 TL.	78	27
	1701-3500 TL.	103	36
	3501 TL ve üzeri	109	37
<b>TOPLAM</b>		<b>290</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 290 velinin 151'inin (% 52) çocuğu kız; 139'unun (% 48) ise erkektir. Bu ailelerin 73'ünün (% 25) çocuğu 5. sınıf; 86'sinin (% 30) 6. sınıf; 64'ünün (% 22) 7. sınıf ve 67'sinin (% 23) çocuğu 8. sınıf öğrencisidir. Okulun öğretim biçimine göre, velilerin 71'inin (% 24) çocuğu tekli; 219'unun (% 76) çocuğu ikili

öğretim biçiminde öğrencidir. Anneler eğitim durumlarına göre incelendiğinde; annelerin 86'sı (% 29,6) ilkokul; 71'i (% 24,4) ortaokul; 69'u (% 23,8) lise; 62'si (% 21,4) üniversite; 2'si (% 0,8) de lisansüstü eğitim mezunudur. Araştırmaya katılan ailelerin baba eğitim durumları dağılımları ise şöyledir: babaların 55'i (% 19) ilkokul; 67'si (% 23) ortaokul; 86'sı (% 29,7) lise; 79'u (% 27,3) üniversite; 3'ü (% 1) lisansüstü eğitim mezunudur.

Araştırmaya katılan veliler anne-baba çalışma durumuna göre incelendiğinde; annelerin 78'inin (% 27), babaların 270'inin (% 93) çalıştığı; annelerin 212'sinin (% 73), babaların 20'sinin (% 7) çalışmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 290 velinin 200'ünün (% 69) çocuğu anne ve baba ile; 69'unun (% 23,8) çocuğu yalnız anne ya da baba ile birlikte yaşarken 21'inin (% 7,2) çocuğu anne ve babasından ayrı olarak yaşamaktadır. Gelir durumlarına göre ise; 78 veli (% 27) 0-1700 TL gelire sahipken, 103 veli (% 36) 1701-3500 TL, 109 veli (% 37) de 3501 TL ve üzeri gelire sahiptir.

## Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik Horzum vd. (2008) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak hesaplanan "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" Horzum vd. (2008)'den gerekli izinler alınarak 'Velilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek' olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Horzum vd.'nin (2008) çocuklara uyguladığı ölçekteki 21 madde incelenmiştir. Ölçek formu, Hacettepe Üniversitesinde ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 4 öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların dönütleri dikkate alınarak ölçek formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşlerinden sonra Horzum vd.'nin (2008) çocuklara uyguladığı 21 maddelik ölçekten, velilere uygulanabilir 18 madde seçilerek ve gerekli düzenlemeler yapılarak taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Bu forma, ölçeğin ne amaçla hazırlandığını içeren bir yönerge eklenmiştir.

Taslak ölçeğin cevaplama süresini belirlemek ve maddelerin anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla 10 veli üzerinde ön deneme uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin cevaplanma süresinin 5-10 dakika arasında olduğu ve ölçek maddelerinin anlaşılabilir olduğu tespit edilmiştir.

## Veri Analizi

Araştırmada veri toplamada kullanılan ölçek, 5'li likert tipi dereceleme ölçeğine göre, "Her zaman (5), Sık Sık (4), Bazen (3), Nadiren (2) ve Hiçbir Zaman (1)" şeklinde düzenlenmiştir. Likert ölçekleri tutum ölçümlerinde sıklıkla kullanılan bir ölçek türüdür ve önceden oluşturulan faktörlere, bu faktörlerin içerdiği maddelere kişilerin ne oranda katıldıklarını ortaya koymak için kullanılmaktadır (Önk, 2015). Ölçekte bir cevaplayıcının alacağı en düşük puan 18 ve alacağı en yüksek puan 90 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte velilerin soruları anlama durumunu ve vermiş oldukları cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla ters madde kullanılmıştır. Ölçekte, 6. maddede yer alan 'Çocuğum bilgisayar oyunu oynamayı bırakmak istemesine rağmen bırakamaz' maddesi 17. soruda ters madde olarak 'Çocuğum bilgisayar oyunu oynamayı istediği zaman bırakabilir' formuyla yer almıştır.

Araştırmacı tarafından amacına uygun olarak geliştirilen, ters madde kullanılarak geçerlik güvenirliği test edilen, uzman görüşleri alınan ve ön uygulaması yapılan ölçek, 12.12.2017'de Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin yazısı alındıktan sonra öğrenciler aracılığıyla velilere uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasına ilişkin bilgilendirme, öğrencilere rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri aracılığı ile yapılmıştır. Öğrenciler aracılığıyla velilerce doldurulan ölçek formları, uygulama yapılan okullara tekrar gidilerek toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 18.0 ve LISREL paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, Kolmogorov Smirnov normallik testi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır.

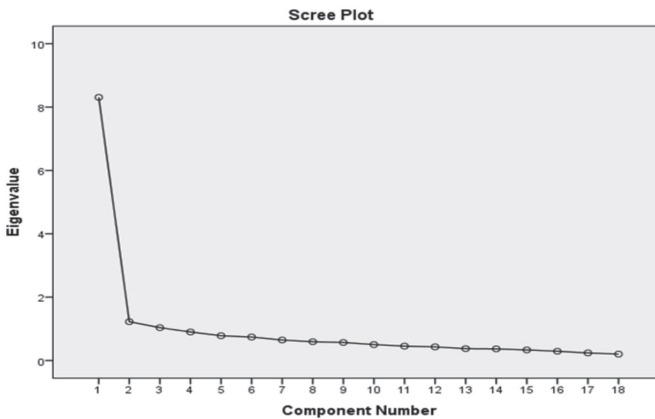
## Bulgular

### Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

#### Velilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi

Veli algılarına göre çocuklarının oyun bağımlılık düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi (Büyüköztürk, 2011) için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 18 maddeden oluşan ölçek için KMO değeri 0,941, Bartlett testi sonucu  $\chi^2 = 3972,854$  ( $p \leq .05$ ) olarak bulunmuştur. KMO'nun 0,60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için bazı yöntemler vardır. Bu yöntemlerden biri de öz değerlerin (eigen value) azalan eğilimlerini gösteren yamaç-birikinti grafiği çizilerek, eğimin kayb olduğu ya da çok küçük olduğu noktaya kadar olan özdeğerlerin alınmasıyla faktör sayısını belirlemektir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 192). Bu çalışmada ölçeğin kaç faktörden oluşacağına karar verebilmek için yamaç birikinti grafiği incelenmiştir (Şekil 1).

Şekil 1: Yamaç Birikinti Grafiği.



Faktör sayısına karar vermede kullanılan yamaç birikinti grafiğinde dikey eksen öz değerleri, yatay eksen faktörleri gösterir. Grafikte dik eğim veren noktalar alınır. Yüzeysel düz eğim veren noktalar alınmaz. Grafiğin yatay eğime geçtiği noktadan itibaren yatay bir çizgi çizilir. Bu çizginin üzerinde kalan noktaların arası, boyut olarak kabul edilir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşün yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Can, 2013). Şekil 1’de görüldüğü üzere, ikinci noktadan sonra eğim bir plato yapmaktadır. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu açıdan faktör sayısının bir olmasına karar verilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin faktör yükleri hesaplanmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4. Velilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçeğin Faktör Analizi**

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans Oranı	Cronbach Alfa Değeri
VOBD11	0,864	% 46,150	0,920
VOBD9	0,825		
VOBD5	0,815		
VOBD4	0,761		
VOBD6	0,758		
VOBD3	0,756		
VOBD13	0,753		
VOBD10	0,730		
VOBD7	0,705		
VOBD1	0,684		
VOBD8	0,671		
VOBD12	0,617		
VOBD16	0,610		
VOBD17	0,567		
VOBD15	0,559		
VOBD14	0,533		
VOBD18	0,451		
VOBD2	0,317		

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte binişik madde ya da faktör yükü değeri 0,30’un altında madde bulunmamaktadır. Alan yazında, bir maddenin faktör yük değeri için 0,30 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ayrıca bir maddenin iki faktör için yüksek yük değeri verdiğinde yük değerleri arasındaki farkın binişiklik oluşturmaması için en az 0,10 olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Can, 2013). Bu bağlamda 18 maddeden oluşan ölçekte toplam varyansın % 46,15’ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur.

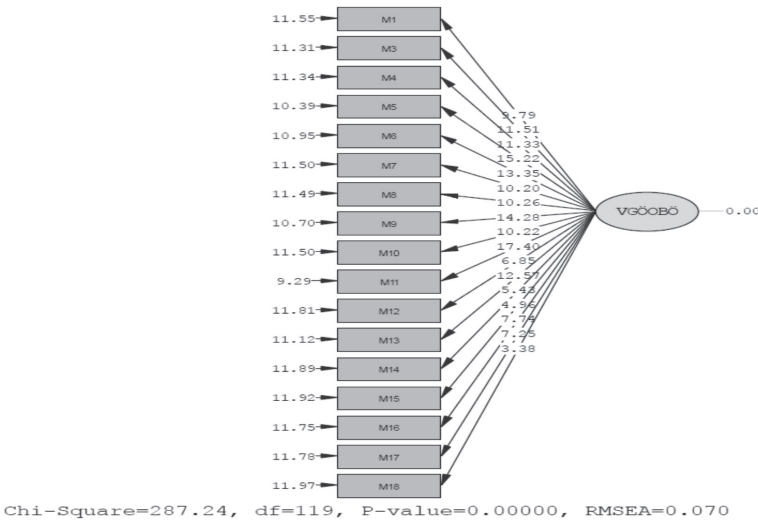
## Velilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırmada, öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizinin doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA, çalışmada kullanılan veya yeni geliştirilen ölçeklerin geçerliliğini belirlemek için kullanılır. (Çokluk vd., 2012, s. 275). Bu doğrultuda geliştirilen veri toplama aracının doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği incelenmiştir.

Gelişmiş istatistiksel tekniklerden biri olan DFA'yı oluşturmak için bazı varsayımlar yerine getirilmelidir (Çokluk vd., 2012). Bu varsayımlardan ilki olarak, istatistiksel analiz için çalışma grubu büyüklüğünün uygunluğu kontrol edilmiş, ölçekteki madde sayısının en az 5 katı sonucu olduğu görülmüştür. Veri toplama arasındaki kayıp değerlerin olmadığı saptandıktan sonra, tek değişkenli uç değer için standart Z değerleri, doğrusallık ve çok değişkenli normallik varsayımları incelenmiştir. Saçılma diyagramına göre değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve Bartlett's testine göre verilerin çok değişkenli normal dağıldığı söylenebilir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığının incelenmesi amacıyla değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve sonuçlar çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmiştir. Model verilerinin uyumluluğunun geliştirilmesi için önerilen değişiklikler arasında, teorik olarak mümkün olan  $\chi^2$  değerinde önemli azalmaya yol açan maksimum ölçekteki 3 madde çifti arasında değişiklik yapılmasıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Şekil 2'deki görsel incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi sonucunda anlamsız veya çok düşük yol katsayısına sahip madde 2 analizden çıkartılarak 17 maddelik bir model elde edilmiştir.

### Şekil 2. Velilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi.





Anlamlılık değeri olan  $p$ , beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın (değerinin) manidarlığı hakkında bilgi verir. DFA'da  $p$  değerinin anlamlı olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).  $p=.000$ ;  $p<.05$  olarak elde edilmiştir. Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki fark anlamlıdır. Modele ilişkin uyumluluk indeksleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

İndex	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
	0-3	3-5	2,41	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	.07	İyi uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.96	Mükemmel uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$	.95	Mükemmel uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .94$	.93	İyi uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	.07	Mükemmel uyum

DFA'da öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare ( $\chi^2$ ) uyum istatistiğidir ve serbestlik derecesine olan oranı 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5 ve altında olması iyi uyum olduğunu söyler (Kline, 2005). Bu oran 7,62 olarak bulunmuştur. RMSEA; hata karelerinin ortalamasının karekökü olup, modelin anlamlı olabilmesi için 0,05'den küçük olduğunda mükemmel uyum, 0,10'dan küçük olduğunda ise iyi uyum olduğunu söyler (Steiger, 1990). RMSEA değeri 0,07 olarak bulunmuştur ve iyi uyum göstermektedir.

CFI; model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile sıfır hipotezli modelin kovaryans matrisini karşılaştıran bir uyum indeksidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). CFI 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. 0,95 ile 1 arasında CFI değerine sahip bir modelin iyi uyum içinde olduğu, 0,90 ile 0,95 arasında CFI değerine sahip bir modelin kabul edilebilir uyum içinde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmamızın 0,96 bulunan CFI değeri Mükemmel uyum gösterir. CFI indeksi günümüzde yapısal eşitlik modellerinde en yaygın olarak kullanılan uyum indeksidir (Fan, Thompson ve Wang, 1999).

NFI; normlaştırılmış uyum indeksi olup, CFI'ya alternatif olarak Bentler ve Bonett (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu indeks varsayılan modelin temel ya da sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu araştırır. NFI değeri 0,93 olarak elde edilmiştir ve iyi uyum olduğunu gösterir. Ayrıca normlaştırılmamış uyum indeksi olan NNFI değeri ise 0,95 olarak bulunmuştur ve mükemmel uyum olduğunu gösterir (Şehribanoğlu, 2005).

SRMR; standartlaştırılmış ortalama hataların kareköküdür. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliği artar. Model, 0,05'ten düşük bir SRMR değeri almışsa iyi uyum, 0,05 ile 0,08 arasında bir SRMR değeri almışsa kabul edilebilir uyum içerisindedir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmamızda bulunan 0,05'lik değer mükemmel uyumu göstermektedir.

Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd$ , SRMR, CFI, NFI, NNFI ve RMSEA değerleri açısından model veriye iyi uyum göstermektedir. Diğer bir ifade ile modelin doğrulandığı ve yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçek maddelerinin son şekli EK'te verilmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini veli algılarına göre belirlemeyi amaçlamak için geliştirilen ölçekte öncelikle bilgisayar oyunu bağımlılığıyla ilgili alanyazın taranmış ve yirmi bir maddeli ve dört boyutlu olan Horzum vd.'nin (2008) 'Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği' velilere uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Horzum vd'nin (2008) 'Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı' ölçeği bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma, bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme, bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini aksatma ve bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme olmak üzere dört boyuttan oluşmakta iken araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçekte bilgisayar oyunu bağımlılığı olmak üzere tek boyut bulunmaktadır. Horzum vd'nin (2008) ilköğretim öğrencilerine uyguladığı ölçek, bu çalışmada çocuklarının bilgisayar oyunu bağımlılıklarını belirlemeleri amacıyla Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki 9 kamu ortaokulundaki 290 öğrenci velisine uygulanmıştır.

Velilere uygulanan ölçek başlangıçta 18 maddeden oluşmakta iken uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda anlamsız veya çok düşük yol katsayısına sahip olan bir madde (madde 2) analizden çıkartılarak 17 maddelik tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekte geçerlik ve güvenilirliği sağlaması için bir ters madde (madde 17) kullanılmış olup bu ters maddenin istenilen amaca hizmet ettiği saptanmıştır. Ölçek kullanılan ters maddeyle birlikte toplamda 18 maddeden oluşmuştur. Horzum vd.'nin (2008) ölçeğinin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri 0,85 olarak bulunmuşken araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan faktörün ve 18 maddelik yapının test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin iyi sonuçlar ürettiği görülmüştür. RMSEA değeri 0,070 olarak bulunmuştur ( $p < .000$ , RMSEA= 0,07, S-RMR= 0,07, CFI= 0,96, NNFI= 0,95, NFI= 0,93). Genel olarak sonuçlara bakıldığında uyum iyiliklerinin oldukça iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu böylece ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen ölçekle, velilerin ortaokul öğrencisi olan çocuklarının bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerini belirleyebildikleri söylenebilir.

Alanyazında "Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği" Horzum vd. (2008) tarafından Türkiye'de geliştirilmiş ilk ölçek olup aynı ölçekle Erboy (2010), Horzum (2011), Güllü vd. (2012), Şahin ve Tuğrul (2012) ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden etkenleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, cinsiyet, SED, sınıf düzeyi, bilgisayara sahip olma, sınıf, anne baba meslekleri, ailenin aylık geliri, okul dışı boş zaman vb.) göre incelemiştir. Keser ve Esgi (2012) aynı ölçeği, ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı hakkında benlik algılarını belirlemek amacıyla ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulamıştır. Horzum, 2013 yılında Ayas ile yapmış olduğu

araştırmasında aynı ölçeği Samsun'daki ilköğretim öğrencilerine uygulamıştır. Horzum vd. (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin ilköğretim öğrencilerine yönelik olması ve özellikle çevrimiçi dijital oyunları incelememesi nedeniyle Kaya (2013), ergen grubunda yer alan lise öğrencilerinde kullanılmak üzere “Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇOBÖ)”ni geliştirerek uygulamıştır.

Yurt dışı alanyazında Lemmens, Valkenburg ve Peter'in (2009) ergenler için geliştirmiş olduğu bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği, lise öğrencilerine uygulanmıştır. Adı geçen ölçek; Akin, Usta, Başa ve Özçelik (2016) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ)” olarak geliştirilmiştir. Adı geçen ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları 0,66 ile 0,82 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Lemmens, Valkenburg ve Peter'in (2009) ergenler için geliştirmiş olduğu ölçeği Ilgaz (2015) da çalışmasında geliştirmiş ve geliştirdiği ölçeğin iç tutarlık kat sayısını 0,92 olarak bulmuştur. Gaetan, Bonnet, Brejard ve Cury (2014), ‘Oyun Bağımlılığı Ölçeği’nin Fransız kültüründeki geçerliğini incelemiştir. Ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra Fransa’da yaşları 10-18 arasındaki 306 ergene uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelin iyi uyum gösterdiği ( $\chi^2= 21.66$ , CFI =0,95, NFI=0,92, RMSEA=0,08 ve SRMR=0,05) görülmüştür. Yalçın Irmak ve Erdoğan (2015)’a göre aileler “Acaba benim çocuğum oyun bağımlısı mı?” sorusuna yanıt bulmak isterse, yedi maddelik Türkçe-Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ)’ni ergenlere uygulayabilir. Eğer ergen soruların yarısından fazlasına “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” yanıtlarından birini veriyor ise ve oyunların olumsuz etkileri gözleniyorsa, çocuğun dijital oyun bağımlılığı açısından risk altında olduğu düşünülmelidir.

Bu araştırma ise kamu düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını, veli algılarına göre ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu sebeple özel okullar ve meslek okulları dahil edilerek ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerindeki öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığını ölçmek üzere ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.



EXTENDED ABSTRACT

# A Study of Developing a Scale on Determining the Perceptions of Parents Towards Computer Game Addiction\*

**Berru Ulusoy\*\***

**Sabri Çelik\*\*\***

## Introduction

The 21st century children are introduced to the computer technologies at a very early age and can adapt to this technology much more easily than adults. Their interplay with technology also affects their game habits (Kırık, 2014, p. 340). The game, which is the most important occupation for the child, has changed with technological developments and the ways of game playing have changed over time (Güllü, Arslan, Dündar & Murathan, 2012). Computer games have replaced traditional gaming activities due to technological advances, urbanization and insufficient playgrounds (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016).

\* This study was produced from the doctoral dissertation completed by Berru Ulusoy under the supervision of Professor Dr. Sabri Çelik.

\*\* Dr., Ministry of Education, ulusoyberru@gmail.com.tr ORCID: 0000-0002-8264-3119

\*\*\* Professor Dr., Gazi University, Department of Educational Administration and Supervision, sabric@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0001-8856-4983

Computer games quickly spread to large audiences as it was aimed at the attention of children and adolescents, allowing children to have fun at home without going out, and allowing multiple people to play simultaneously in single player or multi player mode (Bozkurt, 2014). According to Calado, Alexandre and Griffiths (2014), the reasons such as lack of friends, earning more and experiencing a sense of success lead people to computer games. So much so that the sense of accomplishment experienced in computer games makes up for the frustrations in daily life and thus reinforces addictive behavior (Ko, Yen, Chen, Chen & Yen, 2008).

In the literature, one of the most important problems related to computer games is that these games cause addiction (Irwansyah, 2005; Günüç, 2009; İşçiabaşı, 2011; Ayas, 2012; Aksoy, 2015). Considering the study of Istanbul National Education Directorate (MEM) on addiction in 2007, the reasons of computer game addiction are identified through family-related reasons and can be grouped as social and personal reasons.

Secondary school children are among the risky groups most affected by technological developments due to their adolescence (Odabaşioğlu, Öztürk, Eraslan, Genç & Kalyoncu, 2007, p. 71; Yeşilyaprak, 2013). Cao and Su (2006) state that adolescents are a potential risk group in terms of addiction because they have not yet reached psychological maturity. Families with children in adolescence should be aware of the fact that their children can acquire harmful habits during this period and some children can achieve addiction (Dilbaz, 2013). Because adolescents do not have necessary awareness for avoiding addiction to computer games and protecting themselves from the negative effects of computer games, the biggest duty and responsibility falls to families (Açıl & Purtaş, 2008).

For this reason, the scale developed in the study was applied to parents to determine their children's computer game addiction levels. In the literature, it is seen that Chiu, Lee and Huang (2004) developed a scale to measure game addiction in children and adolescents. In this scale, the items different from DSM (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), which measures game addiction universally, were used.

In Turkey, a twenty-point and a four-dimensional 'Kids Game Addiction Scale' (Horzum et al., 2008) has been used in various researches. Yalçın Irmak and Erdoğan (2016) developed the scale of Lemmens, Valkenburg and Peter (2009). Thus, to measure the computer game addiction in Turkey, it is seen that three different measurement tools developed by Horzum et al (2008), Kaya (2013), Yalçın Irmak and Erdoğan (2016) were used. In this study, a scale that developed computer game dependence levels of secondary school students according to parental perceptions was developed by depending on the scale developed by Horzum et al. (2008).

## Method

Quantitative research method was used in this study since computer game addiction levels were aimed to be determined.

### Universe and Working Group

The population of the study consists of the parents of 27.712 students in public secondary schools in Yenimahalle district of Ankara in the 2017-2018 academic year. The study group is the parents of 290 students in 9 secondary schools. The schools were determined by stratified sampling method. Stratified sampling is the method that enables the subgroups in the universe to be identified and represented in the sample by their proportions in the universe size (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, p. 150). The study group consisted of 290 parents because of the difficulty of reaching 8,744 parents in the sampling schools. The fact that the number of items in the study group is at least 5 times the scale is sufficient for the size of the study group (Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk, 2012).

### Development Process of the Scale

Horzum and others's (2008) 'Computer Game Addiction Scale for Children' was developed with the necessary permissions. The scale used to collect data in the study was arranged as "Always (5), Frequently (4), Sometimes (3), Rarely (2) and Never (1) according to the 5-point Likert-type scale.

Likert scales are frequently used in attitude measures and are used to determine the extent to which individuals participate in the factors previously formed and the items included in these factors (Önk, 2015). Expert opinions were also taken in the scale which was developed by the researcher in accordance with the purpose and validity and reliability was tested by using reverse substance. As a result of expert opinions, it was decided to implement the scale with ten parents in the schools in the application group.

With this preliminary application, it was understood that there were no problems in reading and understanding the question items. On 12.12.2017, after obtaining the letter of the Ankara Directorate of National Education which shows the necessary permission for the implementation of the scale, the scale was replicated in sufficient number and applied to the parents in the schools between the dates of 10 February 2018 and 20 April 2018.

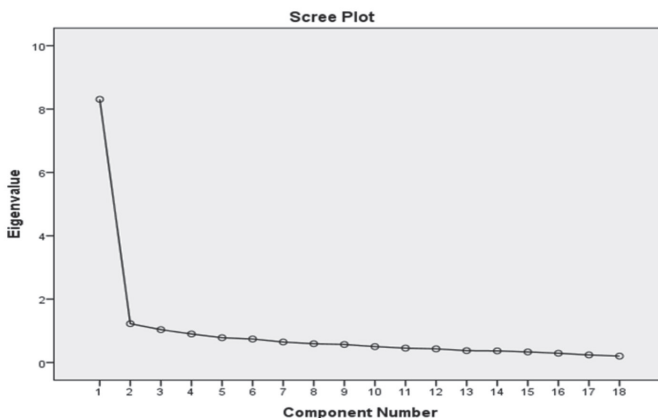
## Results

### Factor Analysis of the Scale for Determining Parents' Perceptions of Computer Game Addiction

Factor analysis was conducted to ensure the construct validity of the scale developed to determine the level of play addiction of children according to parental perceptions and to obtain a functional dimension by determining factor loads of the items in the scale (Büyükoztürk, 2011). Before the factor analysis, the suitability of the data for factor analysis was tested with Kaiser Mayer Olkin (KMO) and Bartlett test.

KMO value for the 18-item scale was 0.941 and the Bartlett test result was  $\chi^2 = 3972,854$  ( $p \leq .05$ ). If the KMO is higher than 0.60, the meaningful Bartlett test indicates that the data are suitable for factor analysis (Büyükoztürk, 2011). There are some methods to determine the number of factors of the scale. One of these methods is to determine the number of factors by taking the eigen values up to the point where the slope is lost or too small by plotting the slope-deposit graph showing the decreasing tendencies of the eigen value (Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk, 2016, p. 192). In this study, slope deposition graph was examined to determine how many factors the scale would consist of (Figure 1).

**Figure 1. Slope Deposition Graph.**



In the graph, the factor with high acceleration and rapid decline gives the number of important factors (Can, 2013). As seen in Figure 1, the slope after the second point makes a plateau. The contribution of the factors from this point to the variance is both small and approximately the same. In this respect, the number of factors was decided to be one.

As a result of the factor analysis, factor loadings of the scale items were calculated (Table 4).

**Table 4. Factor Analysis of the Scale to Determine Parents' Perceptions of Computer Game Addiction**

Scale Items	Factor Loads	Described Variance Ratio	Cronbach Alpha Value
VOBD11	0,864	% 46,150	0,920
VOBD9	0,825		
VOBD5	0,815		
VOBD4	0,761		
VOBD6	0,758		
VOBD3	0,756		
VOBD13	0,753		
VOBD10	0,730		
VOBD7	0,705		
VOBD1	0,684		
VOBD8	0,671		
VOBD12	0,617		
VOBD16	0,610		
VOBD17	0,567		
VOBD15	0,559		
VOBD14	0,533		
VOBD18	0,451		
VOBD2	0,317		

As a result of the factor analysis, there are no items with an overlapping substance or factor load value below 0.30 in the scale. In the literature, a factor load value of 0.30 or higher is a good criterion for selection. In addition, when a substance gives a high load value for two factors, it should be paid attention that the difference between the load values should be at least 0,10 in order to avoid overlap (Can, 2013). In this context, the scale consisting of 18 items explains 46.15% of the total variance. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.92.

#### **Confirmatory Factor Analysis of the Scale to Determine Parents' Perceptions of Computer Game Addiction**

In the study, confirmatory factor analysis (CFA) was used to test the accuracy of exploratory factor analysis in order to determine computer game addiction levels. DFA is

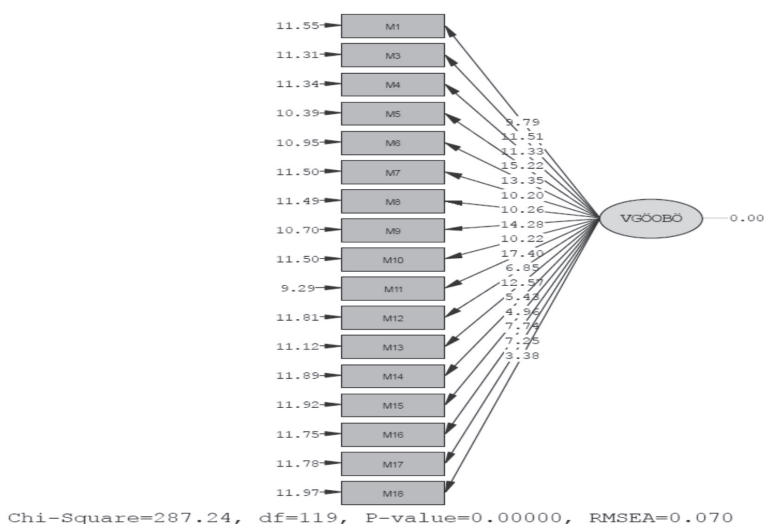


used to determine the validity of the scales used or newly developed in the study (Çokluk et al., 2012, p. 275). The construct validity of the data collection tool was examined with confirmatory factor analysis. Some assumptions must be made in order to form one of the advanced statistical techniques, DFA (Çokluk et al., 2012).

Firstly, the suitability of the size of the study group was checked for statistical analysis and it was found that the number of items in the scale was at least 5 times. One of the proposed changes to improve the compatibility of the model data is the change between 3 pairs of items of maximum scale leading to a significant reduction in the value of  $\chi^2$  (Jöreskog & Sörbom, 1993).

In the visual analysis in Figure 2, as a result of confirmatory factor analysis, item 2 with meaningless or very low road coefficient was removed from the analysis and a 17-item model was obtained.

**Figure 2: Confirmatory Factor Analysis on the Scale to Determine Parents' Perceptions of Computer Game Addiction.**



The significance value P gives information about the significance of the difference between the expected covariance matrix and the observed covariance matrix. 'P' value is expected to be significant in DFA (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010).  $p=.000$ ;  $p<.05$  was obtained. The difference between the expected covariance matrix and the observed covariance matrix is significant. The compatibility indexes of the model are given in Table 5.

**Table 5. Results of Confirmatory Factor Analysis**

Index	Perfect Harmony Criterion	Acceptable Compliance Criterion	Research Finding	Result
	0-3	3-5	2,41	Perfect Harmony
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	.07	Good Harmony
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.96	Perfect Harmony
NNFI	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$	.95	Perfect Harmony
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .94$	.93	Good Harmony
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	.07	Perfect Harmony

Compatibility index Chi-square ( $\chi^2$ ) cohesion statistic and the degree of freedom less than 3 shows that the perfect fit is 5 and below the good fit (Kline, 2005). This ratio was found to be 7.62.

RMSEA shows that there is a perfect fit when it is less than 0.05 and a good fit when it is less than 0.10 (Steiger, 1990). The RMSEA value was found to be 0.07 and showed good harmony. CFI, covariance matrix predicted by the model is a cohesion index comparing the covariance matrix of the model with zero hypothesis (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). CFI takes values ranging from 0 to 1. It can be claimed that a model with a CFI value between 0.95 and 1 is in good harmony and a model with a CFI value between 0.90 and 0.95 is in acceptable harmony (Hu & Bentler, 1999). The CFI value of the research at 0.96 shows excellent harmony. The CFI index is the most commonly used fit index in structural equation models today (Fan, Thompson & Wang, 1999).

NFI was developed by Bentler and Bonett (1980) as an alternative to CFI. The NFI value was obtained as 0.93 and indicates good harmony. In addition, the value of NFI was found to be 0.95 and it shows that there is a perfect harmony (Şehribanoğlu, 2005).

SRMR is the square root of standardized mean errors. The model is in good harmony if it has received an SRMR of less than 0.05, and is acceptable if it has received an SRMR of between 0.05 and 0.08 (Hu & Bentler, 1999). The value of 0.05 in the study shows the perfect harmony. When the fit indexes are evaluated in general,  $\chi^2 / sd$ , SRMR, CFI, NFI, NNFI and RMSEA values show good harmony with the model data. In other words, it can be stated that the model is validated and structure validity is ensured.

## Conclusion, Discussion and Suggestions

In the literature, 'Computer Game Addiction Scale for Children' (Horzum et al., 2008) is the first scale was developed on the same scale. Erboy (2010), Horzum (2011), Güllü et al. (2012), Şahin and Tuğrul (2012) examined the factors affecting the computer game addiction of primary school students. Keser and Esgi (2012) applied the same scale to primary school students, 6th, 7th and 8th grade students, in order to determine their perceptions about computer game addiction. In his research conducted with Ayas in

2013, Horzum applied the same scale to primary school students in Samsun. Kaya (2013) developed and applied the 'Online Computer Game Addiction Scale' on high school students in the adolescent group. In the international literature, the computer game addiction scale developed by Lemmens, Valkenburg and Peter (2009) for adolescents was applied to high school students.

Akın, Usta, Başa and Özçelik (2016) adapted it to the Turkish language and made validity and reliability studies and developed it as a 'Digital Game Addiction Scale'. Ilgaz (2015) also developed the scale. The present research was developed to measure the computer game addiction of secondary school students in terms of their parents' perceptions. For this reason, private schools and vocational schools can be included and scale development studies can be performed to measure the computer game addiction of primary, secondary, high school and university students.

## Kaynakça/References

- Aksoy, V. (2015). İnternet bağımlılığı ve sosyal ağ kullanım düzeylerinin fen lisesi öğrencilerinin demografik özelliklerine göre değişimi ve akademik başarılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 365-383.
- Akın, A., Usta, F., Başa E. ve Özçelik, B. (2016). Oyun bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 223-232.
- Açıl, M. & Purtaş, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi (anne-baba ve eğitimciler)*. İstanbul: Hepsisi Çocuk.
- Ayas, T. (2012). Lise öğrencilerinin internet ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin utangaçlıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 632-535.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bozkurt, A. (2014). Homo ludens. Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 1-21.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calado, F., Alexandre, J., & Griffiths, M. D. (2014). Mom, dad it's only a game! Perceived gambling and gaming behaviors among adolescents and young adults: An exploratory study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(6), 772-794.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cao, F., & Su, L. (2006). Internet addiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 275-281.
- Chiu, S.; Lee, J.Z. & Huang, D.H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *Cyberpsychology ve Behavior*, 7(5), 571-581.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyükoztürk, Ş. (2010, 2012, 2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilbaz, N. (2013). *Madde Kullanım Riski ve Madde Bağımlılığından Korunma*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile Eğitim Programı, Ankara.
- Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). *Effects of sample size, estimation methods and model specification on structural Equation Modeling Fit Indexes*, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 56-83.

- Gaetan, S., Bonnet, A., Brejard, V. ve Cury, F. (2014). French validation of the 7-item game addiction scale for adolescents. *European Review of Applied Psychology*, 64, (4), 161-168
- Güllü M, Arslan & C, Dündar A, Murathan F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *ADYU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*;9, 89-100.
- Günüş, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Horzum, M., Ayas, T. & Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3, 30, 79-83.
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, Structural Equation Modeling, 6(1), 1-55.
- Ilgaz, H. (2015). Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 14 (3), 874-884.
- Irwansyah. I. (2005). *Internet uses, gratifications, addiction, and loneliness among international students*. University of Hawaii, Department of Communication, Unpublished master's thesis.
- İstanbul, MEM (2007). Ergenç, G. & Yıldırım, E. (2007). *Madde kullanımı önleme klavuzu*. <http://tekir-dag.meb.gov.tr/arge/upload/files/MaddeKullanimiOnlemeKlavuzu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- İşçibaşı, Y. (2011). *Bilgisayar, internet ve video oyunları arasında çocuklar*. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(1).
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equations modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kaya, A. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, GOP Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Keser, H., & Esgü, N. (2012). An analysis of self-perceptions of elementary school students in terms of computer game addiction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 247-251.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling. (Second Edition)*. New York: The Guilford Press.
- Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(1) Makale No: 32 ISSN: 2146-9199.
- Ko, C.H., Yen, J.Y., Chen, C.C., Chen, S.H., & Yen, C.F. (2005). Gender differences and related factors affecting online gaming addiction among Taiwanese adolescents. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(4), 273-277.
- Lemmens, J.S., Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95.
- Odabaşoğlu, G., Öztürk, Ö., Eraslan, D., Genç, Y. & Kalyoncu, Ö.A., (2007). İnternet bağımlılığı: kliniği ve tedavisi. *Journal of Dependence*, 8(1), 36-41.
- Önk, M. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerin liderlik tarzları ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Steiger, J.H. (1990), Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 214-12.
- Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şehribanoğlu, S. (2005). *Yapısal eşitlik modelleri ve bir uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yalçın Irmak, A. & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-37.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. Gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: the emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 237-244.



Copyright © 2018 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>  
 Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2019 • 7(19) • 27-45

ISSN 2147-8473  
 Başvuru | 04 Haziran 2019  
 Kabul | 16 Temmuz 2019

# Sosyal Ağ Platformu Wattpad Uygulamasını Kullanan Gençlerin Psikolojik Özelliklerinin Kişilerarası Duyarlılık ve Kendini Ayarlama Davranışları Açısından Araştırılması

**Meral Sert Ağır\***

## Öz

Wattpad sosyal ağ uygulamasında üretilen romanlara ilişkin araştırmalar, roman kurgularının ergenlik dönemi ile ilgili literatürün problem davranışlar ve risk alma davranışlarını içerdiğini vurgularken, uygulamanın kullanıcıları gençlerin kitle iletişim araçları ve sosyal ağlardaki paylaşımları ise gençlerin tam tersi bir değerlendirme ile uygulamadaki paylaşımları sağlıklı problem çözme süreci olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu durum ise uygulamanın kullanıcıları, takipçisi ya da kitle iletişim araçları yoluyla romanlar hakkında bilgi sahibi olan gençlerin, ilgili romanlar ve roman karakterlerine ilişkin olumlu algısını etkileyen dinamiklerden birinin kendi psikolojik özellikleri olabileceğini düşündürmüştür. Bu bağlamda, uygulamayı kullanan ya da takip eden gençler ile kullanmayan gençlerin kişilerarası duyarlılık ve kendini ayarlama özellikleri açısından farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek araştırmanın ana amacı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri İstanbul İli Kadıköy ilçesi ortaokul ve liselerinde öğrenim görmekte olan 200 gence Kişilerarası Duyarlılık ve Genişletilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Wattpad uygulamasını kullanan gençlerin, kullanmayanlara göre kişiler arası duyarlılık, kişiler arası kaygı ve bağımlılık puan ortalamalarının kullanmayanlara göre daha yüksek, kişilerarası sunumu düzenleyebilme becerilerinin puan ortalamalarının ise kullanmayanlardan daha düşük olduğu bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Araştırma sonuçları, Wattpad okuma yazma sosyal ağ platformunda üretilen içeriklerin, kullanıcıların özelliklerinden bağımsız olamayacağı ve kitle iletişim araçları ile yaygınlaştırılmasında gösterilecek farkındalığın toplumsal bir sorumluluk olduğunu düşündürmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Wattpad, Kişilerarası Duyarlılık, Kendini Ayarlama.

\* Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, merelagir@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0065-8913

## Abstract

Although relevant studies draw attention to the fact that novels produced in Wattpad application are brought out non-healthy problem solving behaviours such as non-healthy family-school-peer relations along with smoking, alcohol, substance abuse and violent behaviours within the context of risk taking behaviour in youth and information regarding early sexual experience, etc., sharing of young application users on mass communication tools and social networks display an entirely opposite evaluation. This study is based on the idea that one of the dynamics that affect the positive perception of the novels, and novel characters can be the young people's own psychological characteristics who are the users, the followers or the ones who gain information regarding the novels via the mass media communication tools. Within this context, the main purpose of the study is to examine whether young people using or following the application display differentiation from young people who do not use the application in means of sensitivity and self-monitoring. The research, psychological characteristics of 200 students studying in secondary and high schools in Kadikoy district of Istanbul province depending on their application use or nonuse situations are examined by means of Personal Sensitivity and Expanded Self-Monitoring Scale with personal information form. It is found out that average points of individuals using Wattpad application in terms of interpersonal sensitivity, interpersonal anxiety and addiction compared to the nonusers are much higher, and that their average points in terms of interpersonal presentation arrangement skills compared to nonusers are much lower ( $p<0.05$ ).

**Keywords:** Wattpad, Interpersonal Sensitivity, Self-Monitoring.

Ergenlik, akran ve aile ilişkilerindeki farklılaşma ile yetişkin dünyasının kişilerarası ilişkilerinin temellerinin atıldığı bir dönem olarak kabul edilmektedir (Syed, Seiffge-Krenke, 2013). Dönemin gelişimsel sorunları ile baş edebilmek sağlıklı aile içi ilişkiler ve akran ilişkileri ile kolaylaşırken, yetişkin gelişim görev ve sorumluluklarının provası söz konusu ilişkilerle yapılmaktadır. Bir başka ifade ile kişilerarası ilişkilerin niteliği, duygusal ve sosyal gelişimin yönünü belirleyici faktörlerden biri olarak ergenlerin kendileri ve diğerleri hakkındaki düşünce, duygu ve davranışlarını farklılaştırabilmektedir (Kroger, 2005; Roberts, Mroczek, 2008). Fizyolojik değişim ve gelişim ile birlikte görünür hale gelen yeterliliklere ilişkin sorgulama, sağlıklı ortamlarda değerli ve yeterli olma tanımları ile özgüven duygusunun gelişmesini sağlarken, sağlıklı olmayan ortamlar değer ve yeterlilik tanımlarını zedeleyebilmektedir (Caspi, Roberts, Shiner, 2005). Sağlıklı olmayan aile ve akran ilişkileri, gencin kimlik gelişimini olumsuz etkilerken, daha sonraki ilişkilerde hayal kırıklıkları, değersizlik ve yetersizlik duyguları ile örselenmiş kimlikten etkilenerek gencin bir çeşit kısırdöngü içinde sıkışmasına sebep olmaktadır (Donnellan, Trzesniewski, Robins, 2006; Laible, Carlo, Roesch, 2004; Lerner, R. M., & Steinberg, L. 2004). Gençler bir yandan kabul görmek, önemsenmek isterken diğer yandan kendilerine ilişkin değersizlik düşünce ve duygular ile sağlıklı olmayan çıkarımlar yaparak, sağlıklı ilişkiler üretememekte ya da var olan ilişkilerini yönetebilmekte zorlanabilmektedirler.

Boyce ve Parker, gençlerin yaşamında olduğu gibi yetişkin bireylerinde sosyal ilişkilerini etkileyen bu durumu kişilerarası duyarlılık kavramı ile açıklamaktadır. Kişilerarası duyarlılık, başkaları ile kendini kıyaslama sonucunda, yetersizlik ve değersizlik duyguları ile önemsenmediği, değer verilmediği ya da kötü davranıldığı gibi hatalı çıkarım ve yorumlarla sosyal ilişkileri etkileyen olumsuz bir durumdur (Boyce, Parker, 1989; Riggio, Riggio, 2001). Bu bağlamda beklentinin aksine kişilerarası duyarlılık, kişilerarası ilişkilerde duygu ve davranışlara yönelik aşırı farkındalık olarak olumlu değil olumsuz bir duyarlılığa karşılık gelmektedir. Bireyin deneyimlerine bağlı olarak gelişmiş fonksiyonel olmayan inançları, kabul edilmeyeceklerine ilişkin algı çerçevesinde daha sonraki sosyal ilişkilerinin değerlendirilmesinde, gerçekçi olmayan beklenti ve davranışları üreterek reddedilmeye karşı duyarlılık geliştirmesine neden olmaktadır (Boyce, Parker, Barnett, Cooney, Smith, 1991; Butler, Doherty, Potter, 2007). Dolayısıyla kişilerarası duyarlılık, reddedilmeye ilişkin düşünce, duygu ve davranışları içermektedir.

Kişilerarası duyarlılık davranış süreci, sosyal yetersizlik duygusunun temelindeki olumsuz düşünce ve duyguları, gerekçelendirecek verilerin filtreleme, genelleme gibi fonksiyonel olmayan inançlara bağlı olarak toplanması (Harb, Heimberg, Fesco, Schneier, Liebowitz, 2002) ile başlamaktadır; verilerin toplanmasında olduğu gibi değerlendirilmesinde de fonksiyonel olmayan düşünce yapıları devreye girerek sağlıklı olmayan yorumlar ile kişilerarası ilişkilere yönelik düşünce, duygu ve davranış tanımları yapılmaktadır. Dolayısıyla sağlıklı olmayan düşünce yapılarıyla elde edilmiş bilgiler aracılığıyla da ilişkilerin yönünü belirleyecek olan kararlar alınarak, ilişkiler yönetilmeye çalışılmaktadır. Süreci tetikleyen, yetersizlik duygusuna kolay incinebilme, reddedilmeye aşırı duyarlılık, eleştirilmekten aşırı kaygı duyma gibi bir çok olumsuz yapı eşlik ederken, sosyal geri bildirimde genel olarak daha fazla dikkat edilmekte, duyarlı olunmaktadır. Bu doğrultuda diğerlerinin davranışlarını hatalı değerlendirme ile alınan kararlar sosyal ilişkilerden kaçınma davranışını ortaya çıkarmaktadır (Doğan, Sapmaz, 2011; Erozkay, 2009; Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, Liebowitz, 2002). Diğer ifade ile içsel korku ve kaygı, diğerlerinden gelebilecek eleştiri ya da bilgiye bağlı olarak artmakta, bu kaygı ile sosyal ilişkilerden uzaklaşma ya da bunun mümkün olmadığı durumlarda diğerlerinin beklentilerine uygun davranışlar tercih edilmektedir (Vidyanidhi, Sudhir, 2009; Wilhelm, Boyce, Brownhill, 2004).

Kişilerarası duyarlılık kadar sosyal ilişkilerdeki başarıyı etkileyen etmenlerden biri de kendini ayarlama ve kontrol edebilme özelliğidir. Kendini ayarlama, kendini sunma, kendini ifade etme ve bu davranışlarını kontrol etmeye yönelik davranışlar olarak gerek sözlü gerekse sözsüz iletişim teknikleri ile kişilerarası ilişkiler ve sosyal etkileşimlerde önemli bir role sahiptir. Kendini ayarlama yeterliliği, sosyal ilişkilerde ortamın dinamiklerine göre bireyin kendini sunuş biçimini kontrol ederek, davranışlarını düzenleyebilme özelliği olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer ifade ile kendini ayarlama, sosyal etkileşimleri başlatabilme, düzenleyebilme ve sürdürebilme açısından, diğer bireylerde oluşturulan izlenimleri değerlendirmek ve yeniden yapılandırmak için gösterilen davranışlar olarak etkili sosyal ve kişilerarası etkileşimlerin ön koşullarından biri olarak kabul edilmektedir (Snyder, Simpson, 1984). Kendini ayarlama özelliğinin kavramsal olarak tanımlanması ve popülerleşmesi Snyder (1974)'ın çalışmaları ile olmuşsa da kavramın temelleri benlik kavramı ile ilgili çalışmalara dayanmaktadır. Benlik, psikoloji biliminin bakış açısı ile durumdan duruma değişmeyen stabil ve kalıcı özellikler olarak tanımlanırken, sosyolojik

bakış açısı ile diğerlerinin düşünceleri ile ortaya çıkan, durumsal, geçici bireysel imaj olarak değerlendirilmektedir (Bacanlı, 2004; Croker, 1988; Edelmann, 1985). Sosyolojik bakış açısına göre diğer bireylerle etkileşimde ortaya konan rol tanımları kadar bireyin farklı benlikleri bulunmaktadır. Bu görüşün temsilcisi olan Goffman'a göre bireyler, günlük yaşamlarında, kendilerini sunuş biçimlerini, diğerlerinin kendisi hakkındaki izlenimlerini ve onların karşısında yapabilecekleri ya da yapamayacakları davranışları düzenleme ve kontrol davranışları içindedirler. Bu davranışlar ise kendini ortaya koyma davranışlarıdır. Goffman'ın "tiyatro -gibi- hayat" metaforunda, bireyler başkaları üzerinde istedikleri etkiyi uyandırabilmek için hayat sahnesinde çeşitli rolleri oynamaktadırlar. Snyder'in çalışmaları ise her iki bakış açısının sentezi niteliğinde kabul edilmektedir. Snyder (1974) kendini ifade etme ve kendini kontrol yeterlilikleri ile ilgili ortaya koyduğu Kendini Ayarlama Kuramı'nda, sosyal ortamlardaki davranışların iki bilgi kaynağı tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Bunlardan ilki bireyin kendisine ilişkin içsel, ikincisi ise ortam ve diğerlerine ilişkindir. Snyder' a göre bireyler birtakım amaçlar doğrultusunda kendini ayarlama davranışını yapmaktadırlar. Bu amaçlar (Bacanlı, 1999; Synder, 1979);

1. Bireylerin kendi duygularına yoğunlaştığı durumlarda, kendi duygularının daha yoğun yaşadıklarına ilişkin bir algı oluşturmak istemesi,
2. Bireyin yaşamakta olduğu duygusal yaşantıları ile örtüşmeyen duygusal durumu, olduğundan farklı bir durum yaşıyor gibi göstermeyi tercih etmesi,
3. Kendi amaçları ya da ortamın dinamiklerine uygunsuz duygusal durumu, kendi amaçları ile ortamın beklentisine uygun şekilde saklamak ya da tepkisiz görünmeyi istemesi,
4. Kendi istekleri ile ortam şartları açısından uygunsuz duygusal durumu saklama ve var olan dinamiklere uygun duygusal durum yaşıyor gibi görünmek istemesi,
5. Herhangi bir duygusal durum yaşamamasına rağmen tepkisiz kalmanın uygun olmadığı durumlarda, bir takım duyguları yaşıyor gibi görünmesi,

Kurama göre herhangi bir sosyal ortamda, kendi içsel durumunu değerlendirerek davranışta bulunanlar ile sosyal ortama ilişkin bilgileri değerlendirerek davrananlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ortamsal faktörlere (davranışlara dışardan etki eden) bağlı olarak davranışlarını yönlendirebilen bireyler, başkalarını etkileyebilecek özellikleri ortaya koyarak sosyal ilişkilerde başarılı olurken kendini ayarlayamayan bireyler kendi kişisel eğilimlerini ortaya koyabilecekleri ortamları tercih ederek kendini ayarlama davranışını gerçekleştirememektedir (Gangestad, Snyder, 2000; Lennox, Wolfe, 1984). İçsel eğilim ve tutumları aracılığıyla sosyal ilişkilerini yönetmeye çalışan bireyler, kendi eğilimlerine uymayan durumlarda bulunmamayı yeğleyerek sosyal gelişmelerini bir dereceye kadar sınırlamış olmaktadır (Snyder, Gangestad, 1986). Kuram, sosyal ortamlardaki davranışları, ortama ilişkin dinamikler bağlamında ortaya koyan bireylerin, sosyal ve kişilerarası etkileşimlere ilişkin ipuçlarına daha duyarlı olmalarının, uygun tepkilerin verebilmelerini sağlayıcı etmenlerden biri olarak açıklamaktadır (Briggs, Cheek, Buss, 1980). Diğer taraftan içsel dinamikleri aracılığıyla davranışlarını yönlendiren bireylerin ortamdaki daha çok kendilerine duyarlı olmaları yani duygusal durumlarının sürecin belirleyicisi olması farklı ortamlardan kaçınma ya da uyum sorununu da beraberinde getirebilmektedir (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, Liebowitz, 2002).



Kendini ayarlama ve kontrol davranışları, kişilerarası duyarlılık gibi yalnızca akademik ve mesleki ortamlardaki etkileşimleri değil arkadaşlık ilişkilerinden romantik ilişkilere kadar bireyin tüm sosyal etkileşimlerinin kalitesini belirleyici faktörlerden biridir. İlgili literatür kendini ayarlama becerisi yüksek olan bireylerin sosyal etkileşim becerilerinin yüksek olduğunu, sosyal yetenekler anlamında kendilerini yeterli algıladıklarını, akademik başarı ve motivasyonlarının yüksek olduğunu (Zimmerman, 2008), stres verici ortamlardan daha az etkilenebildiklerini, duygusal zeka ve sosyal ilişkilerde empati becerilerinin farklılık yarattığını vurgulamaktadır. Araştırmalar, kendini ayarlama ile kişiler arası yetkinlik, genel öz etkinlik, sosyal öz etkinlik özellikleri arasında pozitif ilişki olduğunu belirtirken, kendini ayarlama özelliği yüksek olan bireylerin sosyal yeteneklerine ilişkin algılarının da olumlu, sosyal etkileşim becerilerinin de ilişkilerini geliştirebilmelerinde önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Lennox, Wolfe, 1984). Çalışmalar, kendini ayarlayan bireylerin, arkadaşlık ilişkilerinin olumlu, grup etkileşimlerinde diğerlerini yönlendirebilen liderlik özellikleri ile ön plana çıkabildiklerini, iş ortamlarında kendi özelliklerini ortaya çıkartabilen sunum becerileri ile mesleki açıdan da başarılı olabildiklerini göstermektedir (Day, Scheleicher, Unckless ve Hiller, 2002; Gangstad, Synder, 2000; Trubisky, Ting-Toomey, Lin, 1991; Wysocki, Chemers, Rhodewalt, 1987). Ayrıca kendini düzenleme, ayarlama ve kontrol edebilme davranışını, yeterlilik algısı, denetim odağı, benlik algısı, kendini değerlendirilebilme, karar verebilme gibi bir çok özellik ile ilgili olarak duygusal ve sosyal gelişimi olumlu yönde destekleyen bir özellik olarak açıklamaktadır (Bakracevic Vukman, Licardo, 2010; Gestsdottir, Lerner, 2008; Gilbert, Irons, 2008). Dolayısıyla sosyal ortamlarda diğerlerine göre dışadönük, ilişkileri başlatan ve yönlendiren bireyler olarak liderlik özellikleri ile grup üyelerini etkileyebildikleri ifade edilmektedir. Kendini ayarlama kuramını, sosyal beceri kuramı olarak ele alan çalışmalar, kendini ayarlayabilen bireylerin özelliklerini, sosyal zekâ, davranışsal zekâ, sosyal beceri, sözsüz iletişim becerisi gibi kavramlarla birlikte değerlendirmektedir. Bu açıdan sosyal beceri ve empati becerisini ifade eden kendini ayarlama davranışı, bireyin sürekli kullandığı davranışsal stratejileri içerdiğinde ise bir kişilik özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, kendini ayarlama davranışı düşük bireylerin, kendilerine benzeyen arkadaşlar seçtikleri, kendi içlerinden geldiği gibi davranabilecekleri nispeten farklılaşmamış, homojen sosyal gruplarla etkileşimde olmayı ve arkadaşlık konusunda daha fazla bağlılık davranışı sergilemeyi tercih ettiğini göstermektedir (Snyder, Gangestad, Simpson, 1983). Romantik ilişki tercihinde de bu bireylerin duygusal bağlanma şartı aradıkları, ileri derecede bağlılık – adama- duygusu yaşadıkları bireylerle yakın ilişki kurabildikleri göstermektedir. Kaygı ile ilgili çalışmalarda, stres belirtilerine ilişkin açıklamaların kendini ayarlama ve kontrol davranışlarını yapamayanlarda daha fazla olduğunu vurgulamaktadır (Norris, Zweigenhaft, 1999; Snyder, Simpson, 1984). Benzer şekilde kişilerarası duyarlılık ile ilgili literatür de kişilerarası duyarlılık ile sosyal anksiyete bozukluğu ve depresyon arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösterirken, genç kız ergenlerde romantik ilişki kaynaklı stresin depresyonla ilişkisine dikkat çekmektedir (Bono, Vey, 2007; Masillo, Day, Laing, Howes, Fusar-Poli, Bryne, Valmaggia, 2012; Rizzo, Daley, Gunderson, 2006).

Görüldüğü üzere, kişilerarası duyarlılık ile kendini ayarlama ve kontrol özellikleri, farklı bakış açıları ile sosyal etkileşimlerin kalitesini belirleyen özellikleri açıklamaktadır. Bir başka ifade ile kişilerarası duyarlılık, reddedilmeye duyarlılık olarak, fonksiyonel olmayan

inançlara dayalı hatalı çıkarsamalar bağlamında sosyal ortamlarda uyumu zorlaştıran davranışlara vurgu yaparken, kendini ayarlama ve kontrol davranışları fonksiyonel düşünce ve davranışlara bağlı olarak geliştirilen sosyal ortamlara ilişkin sağlıklı duyarlık ve davranışlara vurgu yapmaktadır. Kişilerarası duyarlılık özelliği, kendini başkaları ile kıyaslama sürecinin sağlıklı olmayan yönüne, kendini ayarlama ve kontrol özelliği kıyas ve karşılaştırmanın sağlıklı yönüne dikkat çekmektedir.

Kişilerarası duyarlılık ile kendini ayarlama ve kontrol özelliklerine ilişkin literatür bağlamında, her iki özelliğin, ergenlik dönemindeki gençlerin sosyal ve duygusal etkileşimlerinin kalitesinde belirleyici faktörler arasında yer aldığını söyleyebilmek mümkündür. Daha önce ifade ettiğimiz gibi sağlıklı olmayan aile ve akran ilişkileri, fonksiyonel olmayan şemaların oluşumu ile reddedilmeye duyarlılığa zemin hazırlarken, kendini ayarlama ve kontrol edebilme davranışlarının gelişimini de etkileyebilmektedir. Dolayısıyla kişilerarası ilişkilere yönelik fonksiyonel olmayan inançlar, sosyal ortamlardaki tepkileri olumsuz yönde farklılaştırırken daha sonraki yaşantıların sağlıklı gelişimini destekleyecek sosyal ortamlara katılımı ya da bu ortamlardaki ilişkilere yönelik uygun tepkileri verebilmeyi önleyerek bir çeşit kısırdöngü üretmektedir.

Ergenlik döneminde gençler bu sarmaldan çıkabilmenin yolunu birbirleri ile etkileşimde aramaktadırlar. Diğer bir ifade ile gençler, içinde buldukları dönemin gereği, kişilerarası ilişkilere yönelik sorunlarına, akranları ile sorun yaşasalar da akran gruplarında çözüm aramaya çalışmaktadırlar (Gilbert, Irons, 2009).

Akranların birbirleri üzerindeki etkisi, bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ile okul ve yaşanan çevrenin sınırlarını aşmış, sosyal etkileşim ihtiyacını karşılamak için kullanılan araçlar farklılaşmıştır. Aile, okul, romantik ilişki vb. konularda benzer sorunları yaşayan gençler, sosyal ağ platformu uygulamaları aracılığıyla tanışmakta, yeni akran grupları oluşturmakta, gerçek yaşamda ait oldukları gruplarda eksikliğini hissettikleri ihtiyaçlarını karşılayabilme olanağı bulabilmektedir (Kirci, 2014; Korobkova, Black, 2014). Böylelikle bilişim teknolojilerinin hızla gelişimi, gençlere sorun yaşadıkları grupların dışına çıkarak yeni grupların üyesi olma, bu gruplar aracılığıyla sorunlarına çözüm bulabilme ve sosyal statü ile ünlü/popüler olabilme fırsatlarını sunmaktadır.

Sosyal ağ uygulamaları içinde okur yazar sosyal ağ uygulaması olarak 50 dilde çalışan Wattpad uygulaması (Wattpad, 2016a) ise gençlere yalnızca sanal ortamda değil gerçek hayatın içinde de sosyo ekonomik statü ve popülerlik kazandıran bir uygulama olarak dikkat çekmektedir (Anderson, 2013). Ayrıca uygulamanın kullanıcılarının yaş ortalamasına ilişkin veriler, kullanıcıların % 80'inin 30 yaş civarında olduğunu ve bu grubun % 40'ını 13-17 yaş grubu gençlerin oluşturduğunu göstermektedir (Wattpad, 2016b; Wattpad, 2016c). Uygulamanın giderek popülerleşmesinde etkili olan faktörlerin başında, gençlerin uygulamada üretilen hikaye ve roman içeriklerine yönelik düşünceleri oluşturmaktadır. Gençler, ilgili romanların, kendi dünyalarını yani duygusal ve sosyal problemlerini yansıtmakta olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra uygulamada akran grupları tarafından beğeni alan romanlar aracılığıyla tanınırlıkları artarken, kitle iletişim araçları ile romanların basılı yayın haline dönüştürülmesiyle de ekonomik statülerinde de farklılaşma meydana gelmektedir (Gardner, 2014; Hürriyet, 2018). Böylelikle uygulama, benzer problemleri yaşayan insanların varlığı ile yalnız olmadıklarına ilişkin bilgi verirken,

bir grubun üyesi olma, kabul edilme, değerli olma gibi ihtiyaç ve beklentilerin de karşılanmasını sağlamaktadır (Atwood, 2012; Merga, 2014; Merga, 2015, Pawley, 2016; Wattpad, 2018).

Uygulamada üretilen ve paylaşılan hikaye/ roman içeriklerine ilişkin araştırmalar ise ilgili içeriklerin sağlıklı olmayan aile, okul, akran ve romantik ilişki dinamiklerinin, ergenlik dönemi risk alma davranışları kategorisinde yer alan madde kullanımı, erken yaşta cinsel deneyim, şiddet ve saldırganlık vb. sağlıklı olmayan problem çözme davranışları ile kurgulandığına dikkat çekmektedir (Contreras, Gonzaga, Trovela, Kagaoan, 2015; Davies, 2017; Kirci, 2014; Sert Ağır, 2019). Bununla birlikte uygulamanın kullanıcı ve takipçisi olan gençler ise gerek uygulama içinde gerekse diğer sosyal ağ uygulamalarında, romanlar ve kahramanlarının davranışları hakkında olumlu düşünce ve inançlara sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bir başka ifade ile uygulamanın kullanıcı ve takipçisi olan gençlerin, roman kahramanlarının sağlıklı olmayan kişilerarası problem çözme davranışlarını, sağlıklı problem çözme davranışı olarak algılayarak destekledikleri görülmektedir. Gençlerin uygulamada üretilen roman içeriklerine ilişkin algıları ilgili literatür bilgileri ile bir dereceye kadar paralellik göstermektedir. Araştırmalar, ergenlik döneminde görülen riskli davranışların, cinsiyet, fizyolojik özellikler, kişilik özellikleri, aile, okul ve akran çevresi gibi bir çok faktöre bağlı olarak geliştiğini belirtmektedir. Dolayısıyla roman karakterlerinin sağlıklı olmayan çevresel dinamiklere bağlı olarak riskli davranışlara yönelimi literatürün riskli davranışlara neden olan faktörlere ilişkin verilerini destekler niteliktedir. Ergenlerin risk algısının yani neyin risk olduğuna ilişkin algılarının riskli davranışlara yönelimdeki önemine dikkat çeken Gullone ve Moore (2000) ise problemlerin çözümünü sağlayan davranışların risk olarak algılanmayabileceğini ya da göze alınabilir risk olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında bireylerin yaşam dinamikleri doğrultusunda şemaları, bu şemalara bağlı olarak düşünce, duygu ve davranışlarının farklılaştığı göz önüne alındığında, Wattpad uygulamasındaki içerikler ve içeriklere ilişkin algının gençlerin psikolojik özellikleri ile ilişkili olabileceğini söyleyebilmek mümkündür. Bu bağlamda, uygulamanın kullanıcı ve takipçisi gençlerin, gerçek yaşamlarındaki kişilerarası duyarlılık ile kendini düzenleme ve ayarlama davranış özelliklerinin de bu faktörler arasında etkili olabileceği görülmektedir. Bir başka ifade ile kişilerarası duyarlılık özelliği ile fonksiyonel olmayan inançlara bağlı olarak sosyal ilişkilerin yönetilmesi, kendini düzenleme ve ayarlama davranış özelliğinin yeterli olmayışı gençlerin duygusal ve sosyal kişilerarası ilişkilerini olumsuz anlamda etkileyebileceği için problem çözüm davranışlarına ilişkin tanımları da farklılaşabilecektir. Bu düşünceden hareketle uygulamayı kullanan ve kullanmayan gençler arasında kişilerarası duyarlılık ile kendini ayarlama ve kontrol davranışları açısından farklılık olup olmadığının incelenmek istenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, uygulamayı kullanan ya da takip eden gençler ile kullanmayan gençlerin kişisel duyarlılık ve kendini ayarlama özellikleri açısından farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu ana amaç çerçevesinde araştırma aşağıdaki sorulara da cevap aramıştır.

1. Gençlerin, bir haftalık zaman dilimindeki genel aktiviteleri nelerdir?
2. Gençler, hangi amaçlarla interneti kullanmaktadır?

3. Gençlerin Wattpad uygulaması hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Gençler, Wattpad uygulamasında üretilen ve basılı yayın haline getirilmiş hangi romanları okumaktadırlar?
5. Wattpad uygulamasını kullanma ile uygulamada üretilmiş romanları basılı yayın şeklini okuma arasında bir ilişki var mıdır?
6. Wattpad uygulamasını kullanan ve kullanmayan gençler , kişilerarası duyarlılık ve kendini ayarlama özellikleri açısından farklılaşmakta mıdır?
7. Wattpad uygulamasında üretilmiş romanların basılı yayın versiyonlarını okuyan gençler ile okumayan gençler, kişilerarası duyarlılık ve kendini ayarlama özellikleri açısından farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, Wattpad uygulamasını kullanan ya da takip eden gençler ile kullanmayan gençlerin psikolojik özellikleri, kişisel duyarlılık ve kendini ayarlama özellikleri açısından incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, mevcut durumu olduğu şekilde incelemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

### Çalışma Grubu

Araştırmaya, İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Tarih: 19.04.2016 ve Sayı: 59090411-20-E.4411996 kurum izni ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Kadıköy ilçesinde eğitim gören devlet ortaokul ve liselerinde öğrenim gören 222 genç katılmıştır. Çalışmada, Wattpad sosyal ağ platformunu kullanan gençlerin yaş ortalamasının 11 yaşlarına kadar indiğine ilişkin kitle iletişim araçlarında yer alan haberler ile uygulamanın kullanıcıları ve takipçilerinin sosyal ağlar ile fan sitelerindeki açıklamalar dikkate alınarak, ortaokul kademesinde okuyan gençlerden de bilgi toplanmaya çalışılmıştır.

### Veri toplama Araçları

Araştırmaya katılan gençlerin, psikolojik özellikleri, uygulamayı kullanma ve kullanmama durumlarına göre, Kişilerarası Duyarlılık (Doğan, Sapmaz, 2012) ve Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği (Türetgen, Cesur, 2006) ile kişisel bilgi formu aracılığıyla veriler toplanmıştır.

### Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği:

Boyce ve Parker (1989) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye adaptasyonu Doğan ve Sapmaz tarafından yapılan ölçek orijinalinde 36 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde alt boyutlar, “kişilerarası farkındalık, onaylanma ihtiyacı, ayrılma anksiyetesi, çekingenlik ve kırılgan iç benlik” olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye

adaptasyonunda 36 madde üzerinde AFA yapılmış, “kişilerarası kaygı ve bağımlılık”, “sosyal özgüven eksikliği” ve “atılğan olmayan davranışlar” olmak üzere üç faktörlü yapı oluşturulmuştur. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup, ölçekten alınan yüksek puanlar kişilerarası duyarlılığı yüksek bireysel özellikleri ifade etmektedir. Kişilerarası duyarlılığın yüksek olması ise atılğan olmayan, özgüveni düşük, kişilerarası ilişkilerde kaygı ve bağımlılık davranış özellikleri gösteren incinme toleransı düşük, eleştirilmekten kaygı duyan bireylerin özelliklerini betimlemektedir. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81, “kişilerarası kaygı ve bağımlılık” alt boyutunun .84, “sosyal özgüven eksikliği” boyutunun .64 ve “atılğan olmayan davranışlar” alt boyutunun ise .73’tür.

### **Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği:**

Ölçek bireylerin, bir duruma ilişkin ifade veya davranışa uygun ipuçlarını kullanarak davranışlarını gözlemleyip kontrol edebilme özelliğine vurgu yapan kendini ayarlama kuramına dayalıdır. İlk defa Sydner 1974 yılında geliştirilen ölçek daha sonra Lennox ve Wolfe (1984) tarafından kuramsal yapısı ve psikometrik özellikleri eleştirilerek yeniden geliştirilmiştir. Lennox ve Wolfe’un geliştirilmiş olduğu ölçeğin Türkçeye adaptasyonu ise Türetgen ve Cesur (2006) tarafından yapılmıştır. Geçerlik analizi sırasında 13 madde olan ölçekten bir madde çıkarılarak, ölçeğin faktör analizleri 12 madde ve iki faktör üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin öz etkinlikle pozitif yönde anlamlı olarak ilişkisi olduğu, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .74 bulunarak psikometrik açıdan güçlü bir ölçek olduğu belirtilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Maddeler içi ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir. Bu nedenle ölçek ve alt boyut puanlarının Wattpad kullanma ve basılı kitap okuma durumlarına göre farklılık gösterme durumu parametrik olan test tekniklerinden Bağımsız Gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Wattpad kullanma durumu ve basılı kitap okuma durumu arasındaki ilişki ise Ki-kare testi ile analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

1. Araştırmaya katılan gençlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgi Tablo1’de yer almaktadır. Demografik bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan gençlerin % 64’ü kız, % 36’sı erkek, yaşlarının ise 12 ile 18 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya katılan gençlerin % 40,3’ü ortaokul öğrencisidir. Gençlerin anne eğitim seviyelerine ilişkin verilere göre anneleri lise (%36,0) ve üniversite mezunu (%28,9) olan gençlerin oranı, ilkokul (%17,5) ve ortaokul mezunu (%17,5) olanlardan fazladır. Gençlerin, babalarının eğitim düzeyi ile ilgili verilerde de benzerlik bulunmaktadır. Gençlerin, babalarının eğitim seviyesine göre lise mezunu (% 39,4) olanlar daha fazladır; bu grubu sırasıyla üniversite (%37,2), ortaokul (%17,7) ve ilkokul (%5,8) izlemektedir.

**Tablo 1. Gençlerin Demografik Özellikleri**

		n	%
<b>Cinsiyet ve yaş</b>	Erkek	80	36,0
	Kız	142	64,0
	12	9	4,0
	13	41	18,1
	14	48	21,2
	15	60	26,5
	16	19	8,4
	17	41	18,1
	18	8	3,5
<b>Sınıf</b>	7.sınıf	40	18,5
	8.sınıf	47	21,8
	9.sınıf	63	29,2
	10.sınıf	1	,5
	11.sınıf	65	30,1

Gençlerin bir haftalık zaman diliminde belirli aktivitelere ne kadar zaman ayırdıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, gençlerin % 5,8'i bir hafta içinde 8 saat ve üzeri, %12,8'i haftada 6-7 saat, %24,3'ü haftada 3-5 saat , % 43,4'ü haftada 1- 2 saat ve %13,7 `si haftada ödev yapmaya zaman ayırmadığını belirtmektedir. Gençlerin aileleri ile bir haftalık zaman diliminde ne kadar süreyi aileleri ile geçirdiklerine ilişkin veriler incelendiğinde gençlerin %30,3'ü 3-5 saat vakit geçirebildiğini belirtirken, haftada 1-2 saat geçirdiğini belirten gençlerin %24,7 ile ikinci sırada yer almaktadır. Bir hafta içinde ailesi ile hiç vakit geçirmediklerini belirten gençler ise tüm gençler arasında %8,8 ile en son sırada yer almaktadır. Gençlerin, bir hafta içinde internette sosyal ağlarda geçirdikleri zaman dilimine ilişkin veriler, haftada 3-5 saatini geçirdiğini belirten gençlerin %39,3 ile ilk sırada yer aldığını, bu grubu sırasıyla haftada 8 saat ve üzeri vakit geçirenler (%25,0) ve haftada 6-7 saat (%14,3) ile haftada 1-2 saat (%14,3) geçirdiğini ifade eden gençlerin izlediğini, hiç vakit geçirmediklerini belirten gençlerin ise % 7,1 ile en son sırada yer aldığını göstermektedir (Bakınız Tablo 2).

**Tablo 2. Gençlerin Bir Haftalık Zaman Diliminde Genel Aktiviteleri**

	Hiç		Haftada 1-2 saat		Haftada 3-5 saat		Haftada 6-7 saat		Haftada 8 saat ve üzeri	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ödev yapmak	31	13,7	98	43,4	55	24,3	29	12,8	13	5,8
Aileniz ile bir şeyler yapmak	20	8,8	55	24,1	85	37,3	38	16,7	30	13,2
İnternette vakit geçirmek (sosyal ağlarda bulunmak)	16	7,1	32	14,3	88	39,3	32	14,3	56	25,0

Ankete cevap veren katılımcılardan; Watsapp kullananların oranı %30,7 iken kullanmayanların oranı %69,3'tür. Basılı kitap okuyanların oranı %23,2 iken okumayanların oranı %76,8'dir (Bakınız Tablo 3).

**Tablo 3. Watsapp Kullanma ve Basılı Kitap Okuma Durumu**

		n	%
Watsapp kullanma	Evet	70	30,7
	Hayır	158	69,3
Basılı kitap okuyan	Evet	53	23,2
	Hayır	175	76,8

Gençlerin interneti kullanma gerekçelerine ilişkin veriler incelendiğinde, ödev yapmak (%5,3) ve bilgi edinmek (% 7,5) için interneti kullanma oranının en düşük düzeyde olduğu, sosyal ağlar/ sohbet (%61,2) için kullanımının ilk sırada yer aldığı, ikinci sırada ise oyun oynamak (%26,0) için kullanıldığı görülmektedir. Gençlerin uygulamadaki hikaye/yazıları nasıl bulduklarına ilişkin görüşlerine ilişkin veriler, %27,5'i fikrinin olmadığını belirten % 30,4 'ü ise anlamsız ve saçma olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamanın, "heyecanlı ve sürükleyici, hayalleri canlandırıcı, rahatlatıcı ve yaratıcı" olduğunu düşünen gençlerin oranı ise %41,2'dir (Bakınız Tablo 4).

**Tablo 4. Gençlerin İnternet Kullanımı**

<b>İnterneti en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?</b>	Bilgi edinme/iş	17	7,5
	Sosyal ağlar/Sohbet/Chat	139	61,2
	Oyun	59	26,0
	Ödevler için	12	5,3
<b>Genel olarak hikaye/kitap okuma yazma sosyal ağındaki yazıları nasıl buluyorsunuz?</b>	Fikrim yok	56	27,5
	Anlamsız/saçma	62	30,4
	Heyecanlı ve sürükleyici	62	29,4
	Hayalleri Canlandırıcı	12	5,9
	Rahatlatıcı	3	1,5
	Yaratıcı	9	4,4

Gençlerin uygulamadaki hikaye/romanlardan basılı yayın olarak okudukları kitaplara ilişkin bulgular, Tablo 5'te yer almaktadır. Gençlerin %39,6'sının "4N1K" adlı romanı okuduğu görülmektedir. Bu roman, sinema filmi olarak gösterime girdiği gibi 2018 yılında özel bir TV kanalında dizi olarak da yayınlanmıştır. İlgili roman, akranı olan genç kızlarla arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorlanan bir genç kızın, 4 erkek akranı ile birlikte klik diyebileceğimiz küçük grubu, ailesel ve sosyal ilişkileri bağlamında ilk romantik ilişkisini konu edinmektedir. Gençlerin %11,3'ünün okuduğunu ifade ettiği "Karanlık lise" ise okul ortamında yaşanan olumsuz olayları anlatan bir Wattpad romanıdır. Diğer üç romandan "Kötü Çocuk" gerek Wattpad uygulamasında gerekse basılı ve görsel (film) versiyonu ile en fazla okuyucuya sahip Wattpad romanıdır. İlgili roman diğer romanlar gibi seri olarak yayınlanmıştır. Yabancı/Şahmeran ve Solucan adlı Wattpad romanları da uygulamanın kullanıcı ve takipçileri arasında en beğenilen Wattpad romanları arasında yer almaktadır.

**Tablo 5. Gençlerin Okudukları Kitaplar**

	n	%
4N1K	21	39,6
Karanlık Lise	6	11,3
Kötü çocuk	3	5,7
Yabancı/şahmeran	9	17,0
Solucan	7	13,2

Uygulama hakkında, gençlerin, %17,6'sı yaşadıklarını anlattığını, %43,8'i arkadaşlarından haberdar olduklarını, %24,3'ü kendileri gibi gençlerle tanıştıklarını, %33,1'i arkadaşlarının fikirlerini öğrendiklerini, %16,2'si, hayalindeki ilişkileri anlattığını, %40,6'sı yaşadıkları olayları anlatan resim, duvar yazısı vb. paylaşabildikleri ifadelerine "kesinlikle katıldıklarını" belirtmişlerdir (Bakınız Tablo 6).



**Tablo 6. Okuma Yazma Sosyal Ağ Platformu (Wattpad) Hakkındaki Düşünceleri (1- kesinlikle katılıyorum 5- hiç katılmıyorum)**

	1,0		2,0		3,0		4,0		5,0	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yaşadıklarımı anlatıyorum	27	17,6	14	9,2	12	7,8	13	8,5	87	56,9
Arkadaşlardan haberdar oluyorum	74	43,8	27	16,0	14	8,3	20	11,8	34	20,1
Benim gibi gençlerle tanışıyorum	37	24,2	21	13,7	21	13,7	12	7,8	62	40,5
Arkadaşlarımın fikirlerini öğreniyorum	54	33,1	28	17,2	27	16,6	18	11,0	36	22,1
Hayalimdeki ilişkileri anlatabiliyorum	26	16,2	14	9,0	10	6,5	16	10,3	89	57,4
Yaşadığım olayları anlatan şeyleri (resim, video, duvar yazısı) paylaşabiliyorum	67	40,6	22	13,3	13	7,9	16	9,7	47	28,5

Yabancı/şahmeran kitabını okumuş olan katılımcılardan bu kitaptaki iki karakterden herhangi birini beğenenlerin oranı %17,0; Solucan kitabını okumuş olan katılımcılardan bu kitaptaki iki karakterden herhangi birini beğenenlerin oranı %13,2 ; Kötü çocuk kitabını okumuş olan katılımcılardan bu kitaptaki iki karakterden herhangi birini beğenenlerin oranı %5,7'dir (Bakınız Tablo 7).

**Tablo 7. Okunmuş Olan Kitaplardaki Karakterleri Beğenme Durumu**

Okuduğunuz kitaplardaki karakterleri beğendiniz mi?		n	%
		Yabancı/şahmeran	9
	Solucan	7	13,2
	Kötü çocuk	3	5,7

Wattpad kullanma durumu ile basılı kitap okuma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonucuna göre uygulamayı kullanma ile uygulamada üretilen romanların basılı yayın olarak okunması arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Wattpad kullananların çoğunluğu (%64,3) basılı kitap okumakta iken kullanmayanların çoğunluğu (%94,9) basılı kitap okumamaktadır. Buna göre Wattpad uygulamasını kullananlar, kullanmayanlara göre daha fazla uygulamadaki romanların basılı yayın şeklini okumaktadır (Bakınız Tablo 8).

**Tablo 8. Wattpad Kullanma Durumu ile Basılı Kitap Okuma Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ki-kare)**

			Wattpad Kullanma		Total	Ki-kare	p
			Evete	Hayır			
Basılı kitap okuyan	Evete	n	45	8	53	92,066	,000*
		%	64,3%	5,1%	23,2%		
	Hayır	n	25	150	175		
		%	35,7%	94,9%	76,8%		
Toplam %		n	70	158	228		
		100,0%	100,0%	100,0%			

Ankete cevap veren katılımcıların; Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği puanları ortalaması  $78,55 \pm 17,75$ , çarpıklık katsayısı ,489; basıklık katsayısı ,621; Kişilerarası kaygı ve bağımlılık puanları ortalaması  $43,70 \pm 12,83$ , çarpıklık katsayısı ,357; basıklık katsayısı ,383; Sosyal özgüven eksikliği puanları ortalaması  $14,49 \pm 5,29$ , çarpıklık katsayısı ,706; basıklık katsayısı ,077; Atılgan olmayan davranışlar puanları ortalaması  $20,37 \pm 5,94$ , çarpıklık katsayısı ,023; basıklık katsayısı -,272'dir. Genişletilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği puanları ortalaması  $40,77 \pm 10,44$ , çarpıklık katsayısı -,921; basıklık katsayısı 1,630; Kişisel sunumunu düzenleyebilme becerisi puanları ortalaması  $15,53 \pm 4,66$ , çarpıklık katsayısı -,279; basıklık katsayısı ,061; Diğerlerinin ifade edici davranışlarına duyarlılık puanları ortalaması  $21,63 \pm 6,08$ , çarpıklık katsayısı -,985; basıklık katsayısı 1,243'tür. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ile +3 arasında olduğundan analizlerimizde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır (Bakınız Tablo 9).

**Tablo 9. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

	Minimum	Maximum	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği	43,0	135,0	78,55	17,75	,489	,621
Kişilerarası kaygı ve bağımlılık	16,0	80,0	43,70	12,83	,357	,383
Sosyal özgüven eksikliği	7,0	31,0	14,49	5,29	,706	,077
Atılgan olmayan davranışlar	7,0	35,0	20,37	5,94	,023	-,272
Genişletilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği	4,0	60,0	40,77	10,44	-,921	1,630
Kişisel sunumu düzenleyebilme becerisi	2,0	25,0	15,53	4,66	-,279	,061
Diğerlerinin ifade edici davranışlarına duyarlılık	0,0	30,0	21,63	6,08	-,985	1,243

Ölçek ve alt boyut puanlarının Watsapp kullanma durumu açısından incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, Watsapp kullanma durumu farklı olan katılımcılar arasında Kişilerarası Duyarlılık açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Uygulamayı kullananların ortalaması 83,20 iken kullanmayanların ortalaması 76,42'dir. Buna göre Watsapp kullananların Kişilerarası Duyarlılık puanları ortalaması kullanmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazladır. Watsapp kullanma durumu farklı olan katılımcılar arasında Kişilerarası duyarlılık ölçeği alt boyutlarından kaygı ve bağımlılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kullananların ortalaması 48,71 iken kullanmayanların ortalaması 41,40'tır. Buna göre Watsapp kullananların Kişilerarası kaygı ve bağımlılık puanları ortalaması kullanmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazladır. Watsapp kullanma durumu farklı olan katılımcılar arasında genişletilmiş kendini ayarlama ölçeği alt boyutlarından kişisel sunumu düzenleyebilme becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kullananların ortalaması 14,31 iken kullanmayanların ortalaması 16,08'dir. Buna göre Watsapp kullanmayanların kişisel sunumu düzenleyebilme becerisi puanları ortalaması kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha fazladır (Bakınız Tablo 10).

**Tablo 10. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Watsapp Kullanma Durumu Açısından İncelenmesi**

Watsapp kullanma		n	Ortalama	ss	t	p
Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği	Evet	70	83,20	18,65	2,682	,008*
	Hayır	153	76,42	16,96		
Kişilerarası kaygı ve bağımlılık	Evet	70	48,71	12,56	4,087	,000*
	Hayır	153	41,40	12,33		
Kişisel sunumu düzenleyebilme becerisi	Evet	70	14,31	5,03	-2,672	,008*
	Hayır	153	16,08	4,38		

Ölçek ve alt boyut puanlarının basılı kitap okuma durumu açısından incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi bulgularına göre basılı kitap okuma durumu farklı olan katılımcılar arasında kişisel sunumu düzenleyebilme becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Okuyanların ortalaması 13,96 iken okumayanların ortalaması 16,02'dir. Buna göre basılı kitap okumayanların kişisel sunumu düzenleyebilme becerisi puanları ortalaması okuyanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazladır (Bakınız Tablo11).

**Tablo 11. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Basılı Kitap Okuma Durumu Açısından İncelenmesi**

Basılı kitap okuyan		n	Ortalama	ss	t	p
Kişisel sunumu düzenleyebilme becerisi	Evet	53	13,96	4,61	-2,851	,005*
	Hayır	170	16,02	4,57		

## Tartışma

Okuma yazma sosyal ağ platformu olan Wattpad uygulamasını kullanan ya da takip eden gençler ile kullanmayan gençlerin kişisel duyarlılık ve kendini ayarlama özellikleri açısından farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, kişisel bilgi formu, kişilerarası duyarlılık ve genişletilmiş kendini ayarlama ölççekleri ile elde edilmiş verilerin analizi sonucunda elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan gençler arasında, Wattpad uygulamasını kullandığını belirten gençlerin oranı kullanmadığını belirten gençlerden, basılı kitap okuduğunu belirtenlerin, okumadığını belirtenlerden daha düşüktür. Bununla birlikte gençlerin uygulamadaki hikaye/yazıları nasıl bulduklarına ilişkin görüşlerine ilişkin veriler, gençlerin dörtte üçünün uygulama hakkında bilgi sahibi olduğunu, dörtte ikisine yakın bir bölümünün ise uygulamayı, “heyecanlı ve sürükleyici, hayalleri canlandırıcı, rahatlatıcı ve yaratıcı” bulunduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile gençlerin yaklaşık olarak dörtte biri uygulama hakkında fikrinin olmadığını belirtmiştir. Uygulamayı kullanmadığını ve basılı yayın olarak uygulamada üretilen romanları okumadığını belirten gençlerin, araştırmaya katılan gençlerin yaklaşık olarak dörtte üçünü oluşturduğuna ilişkin bulgunun, uygulama hakkında hiç fikri olmadığını belirten gençlere ilişkin bulgu ile paralellik göstermesi beklenirken, tam tersi bir bulgu söz konusudur. Ayrıca uygulamayı anlamsız ve saçma bulan gençlerinde yaklaşık olarak dörtte birden fazla olduğu, geri kalanın ise uygulamanın, ergenlik dönemi ihtiyaçları olarak değerlendirebileceğimiz “heyecan, sürükleyicilik, hayal dünyasını canlandırma, rahatlama ve yaratıcılık” gibi özellikleri taşıdığını belirtmesi, uygulama hakkında bilgi sahibi olunduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla bulgular, gençlerin büyük bir bölümünün uygulama ile bir şekilde tanıştığı ya da uygulamadaki paylaşımlar hakkında fikirleri olduğunu göstermektedir.

Uygulama ile gençlerin hangi kazanımları elde ettiklerini anlayabilmek amacıyla, uygulamayı kullananların, sosyal ağlarda kullandıkları betimlemelerden yararlanılarak elde edilen bulgular, ergenlerle ilgili literatürün akran ilişkilerinin anlam ve önemine yönelik vurgusu ile paralellik göstermektedir. Bulgulara göre uygulamanın tercih edilmesinde sırasıyla, “arkadaşlarından haberdar olmalarını sağlama”, “arkadaşlarının fikrini öğrenme”, “kendi gibi gençlerle tanışma”, “yaşadıkları olayları paylaşabilme”, “yaşadıklarını anlatması” ve son olarak “hayallerindeki ilişkileri anlatabilme imkanını vermesi” etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazın, ergenlerin, yetişkinler gibi akran grupları yoluyla sosyalleşirken problemlerine de çözüm bulmaya çalıştıklarını vurgulamaktadır. Bulgular, bilişim teknolojilerinin gerçek yaşamda ihtiyaç duyulan ilişki ve etkileşim ihtiyacını karşılamaya yönelik araçlar olarak gençlerin dünyasında da etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularını da desteklemektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgu, bilişim teknolojilerinin, bilgi toplumundaki bireylerin iletişim ve etkileşim ihtiyaçlarını karşılamadaki rol ve fonksiyonunu ortaya koyan psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri vb. disiplinler arası çalışmaların verileri ile örtüşmektedir (Boyd, 2014; Collins, Laursen, 2004; Gardner, 2014; Hellekson, 2015; Kirci, 2014; Ramdarshan Bold, 2018). Wattpad uygulamasının okur-yazar sosyal ağ platformu olarak, okur ile yazar arasında etkileşim temelli özelliği benzer yaşantılara sahip kullanıcıları bir araya getirirken (Contreras, Gonzaga, Trovela, Kagaoan,

2015; Davies, 2017; Sert Ağır, 2019), birbirleri için de rehber ve yol gösterici olmalarını sağladığı görülmektedir. Akranlarının problem çözme yöntemlerinin kendi yaşamları içinde tercih edilebilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya katılan gençlerin, kişilerarası duyarlılık ölçeği puanlarının, Wattpad kullanma durumu açısından analiz bulgularına göre uygulamayı kullanan gençlerin kişilerarası duyarlılık ile alt boyutlarından kişilerarası kaygı ve bağımlılık puan ortalamaları kullanmayanlara göre daha fazladır. Kişilerarası duyarlılık özelliğinin, reddedilmeye duyarlılık olarak kişilerarası ilişkileri olumsuz etkileyen bir özellik olduğu göz önüne alındığında, uygulamayı kullanan gençlerin diğerlerinin düşünce ve davranışlarına ilişkin yorumları önem kazanmaktadır. Reddedilmeye duyarlılığın, olumsuz deneyimler doğrultusunda gelişen fonksiyonel olmayan inançlar ile diğerlerinin davranışlarının tanımlanması sonucunda oluşan duygusal ve davranışsal tepkileri açıklamaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgu, uygulamada üretilen romanlar sağlıklı olmayan problem çözme davranışını içermesine rağmen uygulamayı kullanan gençlerin, romanlar hakkında olumlu yorumlarını anlaşılır kılmaktadır. Bu durum ise Wattpad roman karakterlerinin aile, okul, akran ilişkileri ile romantik ilişkiyi sürdürme biçimlerinin, risk alma davranışlarından şiddet ve saldırganlık, madde kullanımı, erken yaşta cinsel deneyim vb. problem çözme yöntemlerini içermesine rağmen gerek romanları üretenler gerekse okuyucular tarafından normal, doğal ve sağlıklı kabul edilerek desteklenmesinde etkili olabilecek faktörlerden birinin kişilerarası duyarlılık ve alt boyutlarından kişilerarası kaygı ve bağımlılık olabileceğini göstermektedir. Kişilerarası ilişkilerde reddedilmeye karşı duyarlı olma durumunda bireylerin, kişilerarası ilişkilerden “kaçınma” ile “uyum” davranışları arasında tercih yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan gençlerin okuduklarını belirtmiş oldukları Wattpad romanları ile uygulamada üretilerek kitle iletişim araçları ile popülerliği daha da artmış olan Wattpad romanlarına yönelik araştırma sonuçları da bulguları desteklemektedir (Pawley, 2016; Ramdarshan, 2018; Sert Ağır, 2019). İlgili romanlarda, erkek karakterlerin, aile, okul ve akranlarına ilişkin olumsuz düşünce ve duygularla, kişilerarası ilişkilerde yetişkin dünyasına ait sosyal statü kazandırdığına, güçlü olduğuna dair algı oluşturduğunu inandıkları saldırganlık ve şiddet davranışları ile madde kullanımı, erken yaşta cinsel deneyim gibi davranış özelliklerine sahip olduğu görülmektedir. Kız karakterler ise kendilerine ilişkin yetersizlik ya da sıradanlık tanımları ile karakterize edilmektedir. Kız karakterlerin söz konusu dinamikleri, kabul edilmeye ilişkin inançlarını azaltırken, kaygı duygularını pekiştirmekte, kişilerarası ilişkilerinde kaçınma ya da uyum davranışlarına yönelmelerini sağlamaktadır. Genç kız karakterlerin bu davranış özelliklerinin izleri, romantik ilişki yaşadıkları erkek karakterlerin olumsuz davranışlarına karşın ilişkiyi sürdürme eğilimlerinde görülmektedir. Genel olarak roman kurgularında, genç kız karakterler, erkek karakterin beklentilerin uygun davranarak yani uyum davranışı ile romantik ilişkilerini sürdürmekte, erkek karakterler ise olumlu okul ya da akran ilişkilerinden kaçınma davranışı ile kişiler arası ilişkileri yönetirken, romantik ilişki içinde çekici olmaktadır. Wattpad roman yazarlarının, genç kız karakterlerin fiziksel ve kişilik özelliklerine ilişkin tasvirleri ile ilgili tasvirlere yönelik yapılan yorumlar kişisel duyarlılığı yüksek olan bireylerin kendilerine ilişkin yetersizlik ve değersizlik duyguları ile açıklanabilmektedir. Bu duruma araştırmaya katılan gençlerin okumuş oldukları gerek film gerekse dizi olarak da özel bir kanalda halen gösterimi yapılan 4N1K adlı Wattpad romanının genç kız karakterinin, kişilik özellikleri ile ebeveyni ve akranları ilişkilerinde de dikkat

çekmektedir (Öktem, 2015; Wattrpad, 2018). Bu davranışlar ise Wattrpad uygulamasının aktif kullanıcısı olan romanların yazarları gerekse pasif kullanıcı olarak kabul edebileceğimiz okuyucuları tarafından ergenlik dönemine ilişkin sorun çözme ve romantik ilişkilerde sevgiyi elde etme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla fonksiyonel olmayan şemaların, Wattrpad roman karakterlerinin, riskli ve olumsuz davranışlarının gerekçelendirilmesinde temel alınan “ergen- aile”, “ergen- okul yönetimi” ve “ergen- akran” etkileşimlerine ilişkin açıklama ve yorumlarda etkili olabileceği gibi bu şemaların oluşumunda da benzer yaşantı deneyimlerine sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Elde edilen bulgu, kişilerarası duyarlılık ile ilgili araştırma bulgularının yanı sıra gençlerde riskli davranışlara ilişkin literatür ve araştırma bulguları ile de örtüşmektedir (Büyükşahin Sunal, Dönmez, 2011; Erözkan, 2009; Gullone, Moore, 2000; Masillo, Valmaggia, Saba, Brandizzi, Lo Cascio, Telesforo, ... ,Girardi, 2019; McCabe, Blankstein, Mills, 1999; Weinstein, Abu, Timor, Mama, 2016; Otani, Suzuki, Shibuya, Matsumoto, Kamata, 2009; Rizzo, Daley, Gunderson, 2006 ). Ayrıca kişilerarası duyarlılık özelliği ile ilgili bulgu, uygulamayı kullananların, uygulamada üretilen romanlar hakkındaki görüşleri ile uygulamayı kullanma nedenlerine ilişkin bulguyla da paralellik göstermektedir

Araştırmaya katılan gençlerin, Genişletilmiş Kendini Ayarlama özelliği ile ilgili bulgular incelendiğinde, Wattrpad kullanıcıları ile uygulamada üretilen romanları basılı yayın olarak alan kullanıcıların, Genişletilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği alt boyutlarından “kişisel sunumu düzenleyebilme” alt boyutu puan ortalamalarının, uygulamayı kullanmayan ve basılı yayını almayanlara göre düşük olduğunu göstermektedir. Kendini ayarlama yeterliliğinin sosyal ilişkilerin kalitesini belirleyen önemli faktörlerden biri olduğu göz önüne alındığında, uygulamayı kullanan ve uygulamada üretilen romanları basılı yayın olarak okuyan gençlerin sosyal ilişkilerinde zorluk yaşayabilecekleri görülmektedir. Kendini ayarlama ile ilgili literatür, kendini sunuş becerilerini kontrol edebilme yeterliliği düşük olan bireylerin, ortam yerine kendi içsel eğilimleri ile karar verdikleri, kişilerarası ilişkilerde yetkinlik ve sosyal yeterlilik algılarının olumsuz ve arkadaşlık ilişkilerini başlatabilme, sürdürebilmekte başarısız oldukları vurgulamaktadır (De Cremer, Snyder, Dewitte, 2001). Kendini ayarlama davranışı düşük olan bireylerin arkadaşlık ve romantik ilişkileri ile ilgili çalışmalar ise kendilerine benzer, homojen özellikler taşıyan arkadaş gruplarını tercih ettiklerini, bu ilişkilerinde adanma duygusu ile ilişkilerin yönetildiğini ifade etmektedir (Grieve, 2011; Leone, 2006). Bir başka ifade ile kendini sunuş becerileri düşük bireylerin duygusal bağlanma şartı aradıkları, ileri derecede bağlılık – adama- duygusu yaşadıkları bireylerle yakın ilişki kurabildikleri belirtilmektedir. Kullanıcıların sosyal ağ uygulamalarındaki paylaşımlarında “benzer problemleri yaşayan gençler” olarak birbirlerini tanımladıkları, araştırmaya katılan gençlerinde uygulamayı tercih etme nedenleri arasında “akranları ve benzer problemleri yaşayan gençlerle tanıştıklarına” ilişkin bulgu ve ilgili romanların sosyal ağ uygulamaları ile kitle iletişim araçlarında “ergenlik romanları” olarak tanıtıldığı dikkate alındığında, uygulamayı kullanan gençlerin kendine sunma yeterliliği ile ilgili bulgunun, uygulamayı kullanan gençlerin yaşamını yansıttığı söylenebilir (Atwood, 2012, Öktem, 2015; Owner, 2014). Wattrpad uygulamasında üretilen roman içeriklerinin, kullanıcılar tarafından beğenisinde rol oynayan faktörlerle (Pawley, 2016; Ramdarshan Bold, 2018), kendini ayarlama davranışı düşük olan bireylerin romantik ilişkiyi sürdürmelerini sağlayan davranış özellikleri yani adanmışlık davranışı ile paralellik göstermektedir. Uygulamanın

kullanıcıları ve takipçileri tarafından, ilgili romanlardaki karakterlerin romantik ilişkiyi devam ettirme davranışları, aşk ilişkisinin gereği adanmışlık olarak tanımlanmaktadır. İlgili romanlardaki karakterler, sağlıklı olmayan kişilerarası ve romantik ilişki davranış özellikleri gösterse de kullanıcılar söz konusu davranışı yoğun bağlılık davranışı olarak nitelendirmektedir. Uygulamanın kullanıcıları ve takipçileri tarafından, roman karakterlerinin olumlu algılanan problem çözme davranışlarının, ergenlerde risk alma davranışı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalarda, davranış kontrolündeki yetersizlik, zayıf öz düzenleme yeterliliği, düşük benlik saygısı ve sosyal kaygı ile ilişkisine dikkat çekmektedir (Jackson, Bevaer, 2013; Tymula, Belmaker, Roy, Ruderman, Manson, Glimcher, Levy, 2012). Dolayısıyla Wattpad uygulamasını kullanan gençlerin, bu düşünce biçimleri, kendini ayarlama davranışı düşük olan bireylerin arkadaşlık ve romantik ilişkileri ile ilgili literatürle (Bono, Vey, 2007; De Cremer, Snyder, Dewitte, 2001; Kowalski, Rogoza, Vernon, Schermer, 2018; Norris, Zweigenhaft, 1999; Öner, 2002) örtüştüğü gibi kişilerarası duyarlılık ile ilgili araştırma bulgusu ile de paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın ana amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, okur yazar sosyal ağ platformu olan Wattpad uygulamasının kullanıcıları ve takipçisi olan gençlerin psikolojik özelliklerinin, uygulamanın kullanım amacını belirleyen önemli bir faktör olduğu düşüncesini destekler niteliktedir. Uygulamada üretilen romanların gerek uygulama üzerinden gerekse kitle iletişim araçları ile popülerleşmesinde kullanıcılarının psikolojik özelliklerinin rol oynadığını söyleyebilmek mümkündür. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, ilgili literatürün yanı sıra ergenlik dönemi gelişim ihtiyaç ve problemleri ile bilişim teknolojilerinin kullanım amaçlarına ilişkin araştırma verilerini de destekler niteliktedir. Araştırmanın kişilerarası duyarlılık özelliği ve kendini ayarlama ve kontrol yeterliliği ile ilgili bulguları, uygulamayı kullanan gençlerin, diğer insanların düşünce ve davranışlarını algılama, tanımlama ve yorumlama süreçlerinin sağlıklı olmadığını ortaya koyarken, sosyal ortamlarda kendilerini sunma davranışlarını düzenlemede de sorun yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca kendini sunuş yeterliliğine ilişkin bulgu, gençlerin kişilerarası ilişki deneyimlerinde, yani benzer sorunları yaşayan akranların tanışma, grup oluşturma ve birbirleri aracılığıyla sorunlarına çözüm arayışlarında, uygulamada üretilen ve okumak için tercih edilen romanların aracılık edebileceğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda Wattpad okuma yazma sosyal ağ platformunda üretilen romanların, disiplinler arası yaklaşımlarla değerlendirilerek, farkındalığın üretilmesinin, kitle iletişim araçları ile yaygınlaştırılmasında toplumsal sorumluluk bilincinin yerleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.



Copyright © 2018 Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Journal of Youth Research • December 2019 • 7(19) • 46-56

ISSN 2147-8473

Received | 04 June 2019

Accepted | 16 July 2019

ANALYSIS / RESEARCH

EXTENDED ABSTRACT

# Investigation of the Psychological Characteristics of Young People Using Wattpad Application on Social Network Platform in Terms of Interpersonal Sensitivity and Self-Monitoring

***Meral Sert Ağır\****

## Introduction

Adolescence period could be accepted as the period for the foundation of interpersonal relations of the adult world are laid with the differentiation in peer and family relations (Syed, Seiffge-Krenke, 2013). While coping with the developmental problems of the period are facilitated through healthy inter-family relations and peer relations, duties and responsibilities of adult life are rehearsed through these relationships (Kroger, 2005; Roberts, Mroczek, 2008). In other words, as one of the determinant factors in emotional

\* Phd, Marmara University, Atatürk Education Faculty, Department of Education Science, Istanbul, meralagir@marmara.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-0065-8913



and social development, the quality of interpersonal relations can differentiate young people's thoughts, emotions and behaviours about themselves and other people. While the interrogation regarding the competences which are rendered visible through physiological change and the development can ensure the development of emotions related to self-confidence through definitions of being valuable and competent in healthy environments, non-healthy environments can damage definitions related to value and competence (Caspi, Roberts, Shiner, 2005). Non-healthy family and peer relations affect the adolescent's identity formation negatively as well as they lock the young person in a vicious circle who is affected by a damaged identity by disappointments in the latter relationships, and emotions of unworthiness and incompetence (Donnellan, Trzesniewski, Robins, 2006; Laible, Carlo, Roesch, 2004; Lerner, R. M., & Steinberg, L. 2004). While young people desire approval and being considered as significant, they can also make unhealthy deductions about themselves with the thoughts and emotions of unworthiness and have difficulty in establishing healthy relationships or managing their existent relationships.

Boyce and Parker explain this condition with interpersonal sensitivity that affects social relations of adolescents as well as adults (Boyce, Parker, 1989; Riggio, Riggio, 2001). Interpersonal sensitivity is a condition affecting social relationships negatively with misguided deductions and interpretations as one is not paid attention to, valued or mistreated along with emotions of incompetence and unworthiness as a result of comparing oneself with others (Boyce, Parker, Barnett, Cooney, Smith, 1991; Butler, Doherty, Potter, 2007). Within this context, interpersonal sensitivity corresponds to a negative sensitivity; not to a positive sense of awareness regarding interpersonal emotions and behaviours. Interpersonal sensitivity behaviour process begins with filtration, generalization and collection of data based on non-functional beliefs (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, Liebowitz, 2002) that would justify the negative thoughts and emotions underlying the emotion of social incompetence. As it is the case in the collection of the data, the evaluation of the data involves non-functional thought structures intervene and thoughts, emotions and behaviours definitions considering the interpersonal relationships with non-healthy interpretations (Doğan, Sapmaz, 2011; Erozkan, 2009; Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, Liebowitz, 2002; Vidyanidhi, Sudhir, 2009; Wilhelm, Boyce, Brownhill, 2004)). The main factors affecting the success in social relationships as much as interpersonal sensitivity is adjusting and controlling oneself. Self-monitoring, presenting, expressing oneself and either verbal or non-verbal communication techniques as behaviours aiming to control these behaviours play an important role in interpersonal relations and social interactions (Day, Scheleicher, Unckless ve Hiller, 2002; Gangstad, Snyder, 2000; Snyder, Simpson, 1984; Trubisky, Ting-Toomey, Lin, 1991; Wysocki, Chemers, Rhodewalt, 1987). The competence of self-monitoring oneself expresses the individual organizing his/her behaviours by controlling his/her presentation of himself/herself according to the dynamics of the environment in social relationships (Bacanli, 2004; Briggs, Cheek, Buss, 1980; Croker, 1988; Edelman, 1985; Gangstad, Snyder, 2000; Lennox, Wolfe, 1984). In his theory of self-monitoring where he propounds competences related to expressing and controlling oneself, Snyder has noted that behaviours in social environments are

determined by two resources of information. The first of these is innate to the individual and the second is related to the setting/environment and others (Gangestad, Snyder, 2000; Lennox, Wolfe, 1984; Snyder, 1974).

As can be observed, interpersonal sensitivity and the qualities of self-monitoring oneself are explanations that determine the quality of social interactions within different perspectives. In the context of the literature regarding interpersonal sensitivity, adjusting and controlling oneself, both characteristics can be claimed as determining factors in means of the quality of social and emotional interactions of young people in adolescence. While non-healthy family and peer relationships prepare the ground for susceptibility to rejection with the formation of non-functional schemas, it can affect the development of self-monitoring behaviours. In adolescence, young people look for ways to get out of this spiral through interacting each other. In other words, young people try to find solutions to their problems regarding interpersonal relations through peer groups - even if they experience problems with peers – by the nature of the period they are going through (Gilbert, Irons, 2009; Kirci, 2014; Korobkova, Black, 2014). The impact of the peers on each other has surpassed the school and the resided environment with the rapid development in information technologies and the tools to fulfil the need for social interaction have differentiated. Young people going through similar problems about family, school, romantic relations, etc. meet each other through social network platforms, form new peer groups and find the opportunity to answer their needs which they lack in the groups they belong to in real life. Therefore, the rapid development of information technologies provides young people with opportunities to get out of groups they are facing problems with and becoming a member of other groups, to find solutions to their problems with these new groups and to have opportunities of becoming famous/popular with social status.

Wattpad application as a reading and writing social network platform operating in 50 languages among social network applications (Wattpad, 2016a) attracts attention with its quality of providing young people with socio-economic status and popularity not only in virtual platforms but in real life as well (Anderson, 2013). Additionally, the data considering the average age of the users of the application shows that 80% of the users are around 30 years of age and 40% of this group consists of 13-17 age group (Wattpad, 2016b; Wattpad, 2016c). The primary factors that are effective in the increasing popularization of the application can be claimed to depend on young people's thoughts on the content of the stories and novels produced in the application. Young people think that the novels reflect their worlds, that means their emotional and social problems. Besides, novels that gain recognition from peer groups in the application lead to a change in young people's economic status by following the novels being printed via mass communication tools (Gardner, 2014; Hürriyet, 2018). For that matter, while the application informs people that they are not alone with the existence of people experiencing similar issues, it also answers the needs and expectations related to becoming a member of a group, approval and feeling valuable (Contreras, Gonzaga, Trovela, Kagaoan, 2015; Davies, 2017; Kirci, 2014; Sert Ağır, 2019).

The studies on the stories/novels produced and shared in the application draw attention to the fact that the contents are fictionalized on the basis of unhealthy problem-solving behaviours such as unhealthy family, school, peer and romantic relationship dynamics, drug abuse (which falls into the category of adolescence risk taking behaviours), early sexual experience, violence and aggression. However, young application users and the followers express both in the application and other social network applications that they have positive thinking and beliefs regarding the novels and the behaviours of their heroes. In other words, young users and the followers of the application seem to support the heroes' unhealthy interpersonal problem-solving behaviours by perceiving them as healthy problem-solving behaviours. These perceptions on the novel contents produced in the application show parallelism to some extent with their knowledge about the related literature. The researches indicate that risky behaviours in the adolescence period develop in relation to many factors such as gender, physiological qualities, personality properties, family, school and peer setting. Thus, the orientation of novel heroes towards risky behaviours depending on the unhealthy environmental dynamics seems to support the data produced by the related literature on the factors causing the risky behaviours. As for Gullone and Moore (2000), while drawing attention to the risk of the perception of the adolescents (to be more specific, what they see as risk), the behaviours providing solution for problems might be accepted as non-risk or affordable risk. In line with this information, the individuals' life dynamics vary their schemes and according to these schemes, their thinking, emotions and behaviours differentiate. We could state that the contents and the perceptions on them might be related to the psychological properties of the young people. In this context, it can be observed that young application users or followers' properties of interpersonal sensitivity, self-monitoring and regulation behaviours in real life might be effective among these factors. In other words, for the lack of the property of interpersonal sensitivity and management of social relations, self-monitoring and regulation depending on the non-functional beliefs would negatively affect the young people's emotional and social interpersonal relations and their descriptions regarding problem-solving behaviours might vary. Following this line of thinking, it was aimed to measure whether there is a difference between young users and non-users of the application considering their behaviours of interpersonal sensitivity, self-monitoring as well as control behaviours. The study has been developed to observe whether personal sensitivity and self-monitoring properties between young application users or followers and non-users vary or not.

## Methodology

In the research, psychological characteristics of 200 students studying in secondary and high schools in Kadikoy district of Istanbul province depending on their application use or nonuse situations were examined by means of Personal Sensitivity and Expanded Self-Control Scale with personal information form. The data analysis was carried out using SPSS22 program with 95% confidence level. Kurtosis and skewness values obtained from inter-material scales being between +3 and -3 were found to be sufficient for normal distribution. Therefore, the situation of scale and sub-dimension points' differentiation in

terms of Wattpad use and the reading of printing books was analyzed with Independent Samples T Test from parametric test techniques. The relation between Wattpad use and reading printed books were analyzed using chi-square test.

## Findings

In this study, the psychological characteristics of the students using the Wattpad application and the young people not using the application were analyzed. In this respect, the findings were obtained by evaluating the data of 228 participants including 64% female and 36% male students. According to the findings, while the ratio of the Wattpad users is 30.7%, the ratio of non-users is found to be 69.3%. Moreover, it has been stated that the ratio of the Wattpad novel readers is 23.2% whereas the ratio of those who do not read is 76.8%. The ratio of those who liked any of the characters in the analyzed novels was found to be 17.0% for those who read the novel "Yabancı/Şahmeran", 13.2% for those who read the novel "Solucan", 5.7% for those who read the novel "Kötü Çocuk". Those who read the book "Psikopat" and "After" did not give any information regarding whether they liked the characters in the books or not. According to the Chi-square analysis findings, a statistically significant relationship was found between the use of Wattpad and the reading of printed books ( $p < 0.05$ ). Most of the users of the application (64.3%) read the story or novel in the application produced as a printed book, while the majority of those who did not use the application (94.9%) did not read the story or novel in the application as a printed publishing. Out of the participants who answered the survey; the average Interpersonal Sensitivity Scale scores were found to be  $78.55 \pm 17.75$ , the coefficient of skewness was 0.489; coefficient of kurtosis 0.621; the average of Interpersonal anxiety and addiction scores was  $43,70 \pm 12,83$ , coefficient of skewness 0.357; coefficient of kurtosis 0.383; the average score of lack of social self-confidence was  $14.49 \pm 5.29$ , coefficient of skewness 0.706; coefficient of kurtosis 0.077; non-invasive behavior scores average  $20,37 \pm 5,94$ , coefficient of skewness 0.023; coefficient of kurtosis -0.272. The average of the Enlarged Self-monitoring Scale scores was found to be  $40.77 \pm 10.44$ , the coefficient of skewness was -0.921; coefficient of kurtosis 1630. The average of the ability to edit their own presentation was found to be  $15.53 \pm 4.66$ , the coefficient of skewness -0.279; coefficient of kurtosis 0.061. The average score of the sensitivity to the expressive behavior of others was  $21.63 \pm 6.08$ , the coefficient of skewness -0.985; coefficient of kurtosis was 1.243. Since the skewness and kurtosis values of the scale scores were between -3 and +3, the parametric test techniques were used in our analysis. As a result of the independent groups t-test conducted for the purpose of examining scale and sub-dimension scores in terms of using Wattpad, there was a statistically significant difference between the participants who had different Wattpad usage status in terms of interpersonal sensitivity ( $p < 0,05$ ). The average of those using it was found as 83.20 whereas the average of those not using it was found as 76.42. Accordingly, the average of interpersonal sensitivity scores of Wattpad users was significantly higher than those who do not. There was a statistically significant difference in interpersonal anxiety and dependence among participants with different Wattpad usage status ( $p < 0.05$ ). The average of those using it was found to be 48.71 while the average of non-users was

41.40. Accordingly, the average of interpersonal anxiety and dependence scores of Wattpad users was significantly higher than those who do not. There was a statistically significant difference among participants with different Wattpad usage status in terms of their ability to edit their own personal presentations ( $p < 0.05$ ). While the average of users was 14.31, it was found to be 16.08 for non-users. Accordingly, the average score of the ability to edit their own personal presentation of Wattpad non-users was significantly higher compared to the ability of the users. According to the independent groups t test results conducted for the purpose of reviewing scale and sub-dimension scores in terms of reading status of printed publishing, there was a statistically significant difference in terms of the ability of organizing their own personal presentation among participants with different printed book reading status ( $p < 0.05$ ). While the average of those who read was 13.96, the average of non-readers was found to be 16.02. Accordingly, the average score of the ability of organizing their own personal presentation of the students who do not read printed books was significantly higher than those who read.

## Conclusions and Suggestions

The data related to the opinions of the young people who participated in the research in terms of using the application, obtaining the novels produced in the application in printed version and the application itself display that the majority of young people have met the application or have an idea about the application. With the aim of understanding which achievements young people attain via the application, the findings derived from the descriptions by the users of the application in social networks show parallel qualities with the literature regarding adolescents with an emphasis on the meaning and importance of peer relations (Boyd, 2014; Collins, Laursen, 2004; Gardner, 2014; Hellekson, 2015; Kirci, 2014; Ramdarshan Bold, 2018). As a reader-writer social networking platform, while bringing together users with similar experiences via its interaction-based quality between the reader and the writer, the Wattpad application makes it possible for them to be guides and advisors for each other. It also indicates that peer problem solving methods can be preferred (Contreras, Gonzaga, Trovela, Kagaoan, 2015; Davies, 2017; Sert Ağır, 2019). It is found out that the average points of individuals using Wattpad application in terms of interpersonal sensitivity, interpersonal anxiety and addiction compared to the non-users are much higher. In this context, the results obtained explain the positive comments about novels by young people even if these novels involve non-healthy problem-solving behaviours. This shows that one of the influential factors considering the support of these novels could be interpersonal sensibility and interpersonal anxiety and addiction by considering them normal, natural and healthy either by the creators or the readers of these novels, despite the fact that Wattpad novel characters' way of sustaining family, school, peer relations and romantic relationship involve violence and aggressivity of risk taking behaviours, and problem solving methods such as substance abuse, sexual experience at an early age, etc. Therefore, it is believed that non-functional schemes could be effective in terms of explanation and comments regarding "adolescent-family", "adolescent-school management" and "adolescent-peer" interactions which are used in the justification of their risky and negative behaviours (Büyükkşahin Sunal, Dönmez, 2011;

Erözkan, 2009; Gullone, Moore, 2000; Masillo, Valmaggia, Saba, Brandizzi, Lo Cascio, Telesforo, ... , Girardi, 2019; McCabe, Blankstein, Mills, 1999; Weinstein, Abu, Timor, Mama, 2016; Otani, Suzuki, Shibuya, Matsumoto, Kamata, 2009; Rizzo, Daley, Gunderson, 2006 ). Moreover, the results regarding the interpersonal sensitivity feature show parallelism with the views on the novels produced in the application. Observing the findings on the Enhanced Self- Monitoring Feature among the young people who participated in the research, Wattpad users and users who read the novels produced in the application from the hard copy have lower average scores in “personal presentation editing” sub-dimension (one of the Enhanced Self-Monitoring Scale sub-dimensions) than those who do not use the application and do not buy the hard copy. In view of self-monitoring proficiency being one of the most important factors of the quality of social relations, it is observed that young application users and those who read the novels produced in the application from the hard copy might have difficulties in their social relations. The literature on self-monitoring emphasize that the individuals with low proficiency in self-presentation skills make decisions based on their inner tendencies instead of social setting, have negative perceptions about their capability and social proficiency in interpersonal relations and fail in initiating or continuing friendship relations (De Cremer, Snyder, Dewitte, 2001). The studies on individuals with low self-monitoring behaviour in their friendship and romantic relations express that those people prefer people like themselves and homogeneous groups where the relations are managed by the sense of devotion (Grieve, 2011; Leone, 2006 ). Taking in consideration the fact that users identify each other as “young people suffering from similar problems” in their sharing on social network applications, the finding that “meeting peers and people with same problems” is one of the reasons why young participants in the research preferred the application and the fact that the novels are promoted on social network applications and mass communication means as “adolescent novels”, it can be argued that the finding about young users ability to self-present reflect the young users’ life (Atwood, 2012, Öktem, 2015; Owner, 2014). Besides, the factors playing a role in their enjoyment of the novel contents produced in Wattpad application show parallelism with the behaviour patterns of individuals with low self-monitoring behaviour in their romantic relations, namely the devotion (Bono, Vey, 2007; De Cremer, Snyder, Dewitte, 2001; Kowalski, Rogoza, Vernon, Schermer, 2018; Norris, Zweigenhaft, 1999; Öner, 2002).

In conclusion, the results in line with the main aim of the study seem to support the idea that the psychological patterns of Wattpad application (a social network platform for readership) users and followers is a significant factor determining the purpose of use of the application. It could be noted that the psychological patterns of users play a role for the novels produced to become popular via the application and mass communication means. As for the interpersonal sensitivity feature of the study, the results on young Wattpad readers’ high score averages in anxiety and addiction sub-dimension reveals that they are not in a healthy process of perceiving, identifying and interpreting the others’ ideas and behaviours while depending on the unhealthy schemes. While the results of the study reveal that the positive perception of young people who use the application towards novel characters can develop according to their psychological characteristics,

it also makes us think that young people need support to develop healthy interpersonal relations and that they express this need through their sharing. From the perspective of the study's enhanced self-monitoring feature, it could be suggested that the novels produced in the application and favoured as reading texts might be of use as a mediating tool for those who have low self-presentation skills in their interpersonal relation experiences. In other words, this means meeting, regrouping and solving problems with their peers suffering from the similar problems. As a result, it is considered that the content produced on Wattpad reading and writing social network platform cannot be independent from the characteristics of its users and developing awareness to be displayed in the dissemination of this content through mass media communication tools is a social responsibility. Accordingly, the novels produced in Wattpad readership social network platform are required to be analysed by interdisciplinary approaches in order to raise awareness and identify social responsibility consciousness in popularizing via mass communication means.

## Kaynakça/References

- Anderson, T. (2013). How Toronto's Wattpad is handling the challenges that come with fast growth.
- Retrieved from <https://business.financialpost.com/entrepreneur/torontos-wattpad-aims-to-be-the-youtube-of-online-publishing>.
- Aslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: the mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*. Volume 52. 200-209.
- Atwood, M. (2012). Why Wattpad works. *The Guardian*.
- Retrieved from <http://www.theguardian.com/books/2012/jul/06/margaret-atwood-wattpad-online-writing>
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi., Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2004). Sosyal ilişkilerde benlik: kendini ayarlama psikolojisi. *İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Bakracevic Vukman, K., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268.
- Bono, J. E., & Vey, M. A. (2007). Personality and emotional performance: Extraversion, neuroticism, and self-monitoring. *Journal of occupational health psychology*, 12(2), 177.
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23(3), 341-351
- Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., Mitchell, P., Wilhelm, K., & Brodaty, H. (1993). Specificity of interpersonal sensitivity to non-melancholic depression. *Journal of Affective Disorders*, 27(2), 101-105.
- Boyce, P., Parker, G., Barnett, B., Cooney, M., & Smith, F. (1991). Personality as a vulnerability factor to depression. *The British Journal of Psychiatry*, 159(1), 106-114.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Butler, J. C., Doherty, M. S., & Potter, R. M. (2007). Social antecedents and consequences of interpersonal rejection sensitivity. *Personality and individual differences*, 43(6), 1376-1378.
- Büyüksahin Sunal, A., & Dönmez, A. (2011). Self Monitoring in Romantic Relationships: Stress and Psychological Symptoms. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 453-484.

- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55-62.
- Contreras, D. J. A. J., Gonzaga, H. G. N., Trovela, B. M. C., & Kagoan, M. A. C. G. (2015). The “wattyfever”: constructs of waptopad readers on waptopad’s role in their lives. *Communication Research*, 2(1).
- Davies, R. (2017). Collaborative production and the transformation of publishing: The case of waptopad, Collaborative Production in the Creative Industries. 55-61.
- Retrieved from <https://www.uwestminsterpress.co.uk/site/books/10.16997/book4/download/1590/#page=60>
- De Cremer, D., Snyder, M., & Dewitte, S. (2001). ‘The less I trust, the less I contribute (or not)?’ The effects of trust, accountability and self-monitoring in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 93-107.
- Doğan, T., & Sapmaz, S. (2012). Psychometric analysis of the interpersonal sensitivity measure (IPSM) among Turkish undergraduate students. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(2), 143-155.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2006). Personality and self-esteem development in adolescence. *Handbook of personality development*, 285-309.
- Edelman, R. J. (1985). Individual differences in embarrassment: Self-consciousness, self-monitoring and embarrassability. *Personality and Individual Differences*, 6(2), 223-230.
- Erözkan, A. (2009). Rejection sensitivity levels with respect to attachment styles, gender, and parenting styles: A study with Turkish students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(1), 1-14.
- Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 126 (4), 530.
- Gardner, A. (2014) How to use Wattpad as an author with Ashleigh Gardner. *The Creative Penn*, 31 January [Audio Podcast].
- Retrieved from <http://www.thecreativepenn.com/2014/01/31/wattpad>
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202-224.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2009). Shame, self-criticism, and self-compassion in adolescence. *Adolescent Emotional Development And The Emergence of Depressive Disorders*, 1, 195-214.
- Grieve, R. (2011). Mirror mirror: The role of self-monitoring and sincerity in emotional manipulation. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 981-985.
- Gulone, E; Moore, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescence*. Volume 23, Issue 4, 393-407
- Harb, G. C., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2002). The psychometric properties of the Interpersonal Sensitivity Measure in social anxiety disorder. *Behaviour Research And Therapy*, 40(8), 961-979.
- Harb, G. C., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2002). The psychometric properties of the Interpersonal Sensitivity Measure in social anxiety disorder. *Behaviour research and therapy*, 40(8), 961-979.
- Kirci, H (2014). The tales teens tell: What Wattpad did for girls. *The Guardian*, 16 April. Retrieved from <http://www.theguardian.com/technology/2014/aug/16/teen-writing-reading-wattpad-young-adults>
- Korobkova, K. A., & Black, R. W. (2014). Contrasting visions: Identity, literacy, and boundary work in a fan community. *E-learning and Digital Media*, 11(6), 619-632.
- Kowalski, C. M., Rogoza, R., Vernon, P. A., & Schermer, J. A. (2018). The dark triad and the self-presentation variables of socially desirable responding and self-monitoring. *Personality and Individual Differences*, 120, 234-237.
- Kroger, J. (2005). Chapter Ten: Identity development during adolescence. *Blackwell handbook of adolescence*, 205-226.
- Kutlu, M., Balci, S., & Yılmaz, M. (2007). İletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27).
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of adolescence*, 27(6), 703-716.
- Lennox, R. D., & Wolfe, R. N. (1984). Revision of the self-monitoring scale.
- Leone, C. (2006). Self-Monitoring: Individual differences in orientations to the social world. *Journal of Personality*, 74(3), 633-658.



- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development. *Handbook of adolescent psychology*, 2, 1-12.
- Masillo, A., Valmaggia, L. R., Saba, R., Brandizzi, M., Lo Cascio, N., Telesforo, L., ... & Girardi, P. (2019). Interpersonal sensitivity, bullying victimization and paranoid ideation among help-seeking adolescents and young adults. *Early intervention in psychiatry*, 13(1), 57-63.
- McCabe, R. E., Blankstein, K. R., & Mills, J. S. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem-solving: Relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms, and academic performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23(6), 587-604.
- Merga, M. K. (2014). Peer group and friend influences on the social acceptability of adolescent book reading. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 472-482.
- Merga, M. K. (2015). Are avid adolescent readers social networking about books?. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 21(1), 1-16.
- Norris, S. L., & Zweigenhaft, R. L. (1999). Self-monitoring, trust, and commitment in romantic relationships. *The Journal of Social Psychology*, 139(2), 215-220.
- Öktem, G.(2015). *Wattpad hikayeleri dizilere de uyarlanıyor*.
- Retrieved from <http://www.milliyetsanat.com/haberler/edebiyat/-wattpad-hikayeleri-dizilere-de-uyarlaniyor-/5926>
- Öner, B. (2002). Self-monitoring and future time orientation in romantic relationships. *The Journal of Psychology*, 136(4), 420-424.
- Otani, K., Suzuki, A., Shibuya, N., Matsumoto, Y., & Kamata, M. (2009). Dysfunctional parenting styles increase interpersonal sensitivity in healthy subjects. *The Journal of nervous and mental disease*, 197(12), 938-941.
- Pawley, J. L. (2016). The rise of social ereading: Interactive ebook platforms and the development of online reading communities: *A Thesis Presented In Partial Fulfilment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Arts In English At Massey University (Doctoral dissertation)*. Massey University. Manawatu, New Zealand.
- Ramdarshan Bold, M. (2018). The return of the social author: Negotiating authority and influence on Wattpad. *Convergence*, 24(2), 117-136.
- Riggio, R. E., & Riggio, H. R. (2001). Self-report measurement of interpersonal sensitivity. In *Interpersonal sensitivity* (141-158). Psychology Press.
- Rizzo, C. J., Daley, S. E., & Gunderson, B. H. (2006). Interpersonal sensitivity, romantic stress, and the prediction of depression: A study of inner-city, minority adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 444-453.
- Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current directions in psychological science*, 17(1), 31-35.
- Sert Ağır, M. (2019). Sosyal ağ platformu Wattpad uygulamasının ergenlerin problemleri, çözüm stratejileri ve olası etkileri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* Volume 13, Issue March
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 30(4), 526.
- Snyder, M. (1979). Self-monitoring processes. In *Advances in experimental social psychology* Vol. 12. Academic Press. 85-128.
- Snyder, M., & Gangestad, S. (1986). On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity. *Journal of personality and social psychology*, 51(1), 125.
- Snyder, M., & Simpson, J. A. (1984). Self-monitoring and dating relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1281.
- Snyder, M., Gangestad, S., & Simpson, J. A. (1983). Choosing friends as activity partners: The role of self-monitoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1061.
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*. Volume 52. Issue 3. 216-224.
- Syed, M., & Seiffge-Krenke, I. (2013). Personality development from adolescence to emerging adulthood: Linking trajectories of ego development to the family context and identity formation. *Journal of personality and social psychology*, 104(2), 371.
- Trubisky, P., Ting-Toomey, S., & Lin, S. L. (1991). The influence of individualism-collectivism and self-monitoring on conflict styles. *International journal of intercultural relations*, 15(1), 65-84.

- Türetgen, İ. Ö., & Cesur, S. (2006). Gözden geçirilmiş kendini ayarlama ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9 (17), 1-17.
- Vidyanidhi, K., & Sudhir, P. M. (2009). Interpersonal sensitivity and dysfunctional cognitions in social anxiety and depression. *Asian Journal of Psychiatry*, 2(1), 25-28.
- Weinstein, A., Abu, H. B., Timor, A., & Mama, Y. (2016). Delay discounting, risk-taking, and rejection sensitivity among individuals with internet and video gaming disorders. *Journal of behavioral addictions*, 5(4), 674-682.
- Wilhelm, K., Boyce, P., & Brownhill, S. (2004). The relationship between interpersonal sensitivity, anxiety disorders and major depression. *Journal of Affective Disorders*, 79(1-3), 33-41.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future pros
- Wattpad. (2016a). About Wattpad.
- Retrieved from <https://www.wattpad.com/press>.
- \_\_\_\_\_. (2016b). The Unslut Project: How a private diary became a social movement.
- Retrieved from <http://blog.wattpad.com/2016/02/26/the-unslut-project-how-a-private-diary-became-a-social-movement>
- \_\_\_\_\_. (2016c). Brand stories.
- Retrieved from <http://business.wattpad.com> adresinden alınmıştır.
- \_\_\_\_\_. (2018). 4N1K.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental psychology*, 42(2), 381.



Copyright © 2018 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>  
 Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2019 • 7(19) • 57-73

ISSN 2147-8473  
 Başvuru | 08 Ekim 2018  
 Kabul | 25 Haziran 2019

# Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık Eğilimi Üzerindeki Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması\*

*Esra Asıcı\*\**

*Rengin Karaca\*\*\**

## Öz

Bu çalışmada, affetmenin süreç modeli temel alınarak hazırlanan sekiz haftalık, Affetme Odaklı Grup Rehberliği (AOGR) uygulamasının ergenlerin saldırganlık eğilimi üzerindeki etkisinin nicel ve nitel yöntemler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir mesleki ve teknik anadolu lisesinde okumakta olan 65 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Saldırganlık Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve öntest puanlarının kontrol edildiği tek faktörlü kovaryans analizi teknikleri; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, AOGR uygulaması ergenlerin saldırganlık eğilimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmamıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre; AOGR'ne katılan öğrenciler, uygulamadan sonra empati, iletişim ve öfke kontrolü becerisinde gelişim kaydettiklerini, şiddet içeren davranışlardan uzaklaştıklarını, daha olumlu duygular yaşadıklarını, uygulamanın arkadaşlık ve aile içi ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulama sonrasında kişiler arası anlaşmazlıklarını saldırgan davranışlar yerine daha yapıcı yöntemlerle çözmeye çalıştıklarına da dikkat çekmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Affetme, Saldırganlık, Ergenlik, Grup Rehberliği, Karma Yöntem.

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği "Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, esraasici@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0872-9042

\*\*\* Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, rengin.akboy@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5955-0603

## Abstract

This study aims to investigate the effect of Forgiveness Focused Group Guidance (FFGG), which bases on forgiveness process model, on aggression tendency of adolescents through qualitative and quantitative methods. The study group consisted of 65 ninth grade students studying at a vocational and technical Anatolian high school. The data was collected with Aggression Questionnaire, semi structured interview form and a personal information form. In the analysis of quantitative data mean, standard deviation values and one factor covariance analysis technique were used. In the analysis of qualitative data, content analysis technique was used. According to the quantitative findings, the FFGG implementation didn't statistically affect the aggression tendency of adolescents. According to the qualitative findings, the students joining FFGG indicated that they made progress on empathy, communication and anger control skills, became distant from aggressive behaviours, and felt more positive. The student said that the FFGG positively affected their relations with friends and family members. In addition, they pointed out that after FFGG, they tried to resolve interpersonal conflict with more constructive methods instead of aggressive behaviours.

**Keywords:** Forgiveness, Aggression, Adolescent, Group Guidance, Mixed Method.

Çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak bilinen ergenlik; biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşma sürecidir (Yavuzer, 2007). Uç noktalarda yaşanan duygu dalgalanmalarını, öngörülemeyen davranışları, benzersiz çalkantıları, öfke ve stres duygularını içeren ergenlik dönemi (Gerring ve Zimbardo, 2012) cinsel uyanışla birlikte ortaya çıkan yeni ruhsal özellikler ve davranışlarla kendini göstermektedir. Hızlı beden gelişimiyle birlikte meydana gelen bu cinsel uyanış, ergenin bunalmasına ve değişimler karşısında zorlanmasına neden olmaktadır (Yavuzer, 2007). Ergenin iç dünyasında yaşadığı zorlanmaların yanında, toplumun ergenlik çağı için öngördüğü bazı gelişimsel beklentiler de, ergenin içinde bulunduğu zorlanmaları daha karmaşık ve içinden çıkılması güç bir duruma dönüştürebilmektedir (Kılıçcı, 2006). Bu dönemde yaşanan biyolojik, bilişsel, psikolojik, sosyal, ahlaki ve ruhsal zorluklar ergenlerde çeşitli problemlerle davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Geldard ve Geldard, 2013). Ergenlerde görülen problemlerle davranışlardan biri saldırganlıktır.

İnsan yaşamını olumsuz olarak etkileyen (Tuzgöl, 2000) saldırganlık; bireyin hoşça gitmeyen durumlara verdiği ilk tepkilerden biri olan öfkenin, doğrudan ifadesi olarak ortaya çıkmakta (Köknel, 1995) ve sözlü, fiziksel ya da dolaylı olarak başkasına zarar vermeyi amaçlayan herhangi bir hareket olarak tanımlanmaktadır (Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007). Kızgınlık, öfke ve nefret gibi yıkıcı duyguları içeren saldırgan davranışların, başkalarına kasıtlı olarak bedensel ya da ruhsal açıdan zarar verme amacı taşıdığı (Abay ve Tuğlu, 2000); kasıtlı olarak yapılmayan davranışların ise zarar verici olsa bile saldırganlık olarak adlandırılmayacağı vurgulanmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002; Bilgi, 2005). Saldırganlığın fiziksel yönleri ağır basan ve zarar verme oranı daha yüksek olan boyutu ise "şiddet" olarak adlandırılmaktadır (Haskan ve Yıldırım, 2012).

Saldırgan davranışların özellikle erkek ergenler (Aracı, 2012; Başaran, 2008; Filiz, 2009; Gündoğdu, 2010; Kılıçarslan ve Atıcı, 2010; Kılınç ve Murat, 2012; Şahin ve Korkut Owen, 2009) ve meslek lisesi öğrencileri (Ağlamaz, 2006; Başaran, 2008; Filiz, 2009; Yılmaz, 2008) arasında daha yaygın olduğu bilinmektedir. Kendini açma düzeyinin düşük olması (Ağlamaz, 2006), problem çözme yeteneğine güvenmeme (Gökbüzoğlu, 2008), düşük empati düzeyi (Filiz, 2009), çatışma çözme becerilerinden yoksun olma (Gündoğdu, 2010), rahatlık, başarı ve saygı ile ilgili akıldışı inançlara sahip olma (Kılıçarslan ve Atıcı, 2010), yüksek kaygı düzeyi (Kılınç ve Murat, 2012) ve düşük benlik saygısı (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi, 2005) ergenlerde saldırgan davranışların görülmesine neden olan bireysel özelliklerdir. Ebeveynlerin gelir (Ağlamaz, 2006; Avcı ve Kelleci, 2015; Yılmaz, 2008) ve eğitim düzeyinin düşük olması (Ağlamaz, 2006; Aracı, 2012), ailenin sosyo ekonomik düzeyinin kötü olması (Yılmaz, 2008), aile içinde şiddet uygulanması (Laporte, Jiang, Pepler ve Chamberland, 2011; Şahin ve Korkut Owen, 2009), mükemmeliyetçi ebeveyn tutumları, geniş aile (Filiz, 2009) ve ailenin göç etmiş olması (Erkan ve Erdoğan, 2006) gibi ailesel özellikler de ergenlerin saldırgan davranışlarını arttıran faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kişiler arası ilişkilerde sorun yaratan saldırganlık ve şiddet içerikli davranışlar, özellikle de okullarda eğitim-öğretim çabalarını olumsuz etkilemektedir (Donat-Bacıoğlu, 2011). Okullarda saldırgan ve şiddet içerikli davranışların yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalar (Ögel, Tari ve Eke-Yılmazçetin, 2005; Öğülmüş, 2007; TBMM, 2007; Pişkin ve ark., 2012) pek çok ergenin kişiler arası ilişkilerinde karşılaştıkları çatışma, anlaşmazlık ya da incinme yaşantılarıyla başa çıkmak için saldırganlık ve şiddet içeren davranışlara başvurduğunu ortaya koymaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin en temel işlevlerinden birinin disiplinsizlik ve uyumsuzlukları önleyerek eğitim-öğretim hizmetlerinin verimliliğini arttırmak olduğu (İlgar, 2005) dikkate alındığında; ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarını önlemeye yönelik olarak okul temelli çalışmalar yapılması yönünde bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarını azaltmaya yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların öfke yönetimi (Cenkseven, 2003), sosyal beceri eğitimi (Kumru Sarıca, 2008), psikodrama uygulamaları (Karataş ve Gökçakan, 2009), şiddete karşı eğitim (Uysal ve Bayık-Temel, 2009), yaratıcı drama temelli çatışma çözümü (Gündoğdu, 2009), bilişsel davranışçı grup terapisi (Tekinsav Sütçü, Aydın ve Sorias, 2010), psikoeğitim grupları (Yavuzer ve Üre, 2010), şiddet ve saldırganlığı önleme programı (Donat Bacıoğlu, 2011), barış eğitimi (Sağkal, 2011), şiddetsizlik eğitimi (Yıldırım, 2012) ve akran arabuluculuk eğitimi (Türk, 2013) etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu çalışmaların etkili sonuçları olmakla birlikte, halen yoğun şekilde yaşanmakta olan saldırganlık ve şiddet olayları, alternatif yollara başvurma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada ergenlerin saldırgan davranışlarının azaltılmasında etkili olabilecek alternatif bir yol olarak “affetme” davranışı ele alınmaktadır.

Affetme, hatalı bir davranış karşısında ortaya çıkan haklı kızgınlık ve öfke duygularını inkâr etmeden, gönüllü olarak terk etmek ve suçluya karşı duyarlılık, yardımseverlik ve hatta sevgi içeren bir bakış açısı geliştirmek olarak tanımlanmaktadır (North, 1987). Affetmede birey öfke ve kızgınlık duygularının üstesinden gelerek, intikam alma isteğinden vazgeçmektedir (Hortwitz, 2005). Affetme; araları bozulmuş ve birbirlerinden uzaklaşmış kişiler için iyileşmeyi meydana getiren oldukça önemli psikolojik ve ilişkisel bir süreç olarak görülmektedir (Hill, 2001). Birey kendisine zarar veren bir kişiyi affettiğinde; zarar verene karşı hissettiği olumsuz duygularının ve yargılarının üstesinden gelmekte, ona karşı merhametli davranmakta ve onu koşulsuz olarak kabul etmektedir (Enright, Gassin ve Wu, 1992).

Yurt dışında kişiler arası ilişkilerde affetmeyi açıklamaya yönelik olarak çeşitli modeller önerilmiştir. Bu modellerin bazıları bireyin affetme olasılığını yordayan elementlere odaklanırken; diğerleri affetme sürecinde neler olduğuna odaklanmaktadır (Balkin, Perepiczka, Sowel, Cumi ve Gnlika, 2016). Affetmenin sosyal psikolojik belirleyicileri modelinde affetme, güdüsel bir sistem olarak görülmektedir. Modelde bireyi suçlu ile yeniden temas kurmaktan kaçınmaya motive eden *incinme* ve bireyi suçludan intikam almaya güdüleyen öfke olmak üzere iki olumsuz duygu üzerinde durulmaktadır (McCullough ve ark., 1998). Hargrave'nin Affetme Modeli; *aklama* ve *affetme* olmak üzere iki temel faktör üzerinde durmaktadır. Aklama, zarar veren kişiye karşı empatinin geliştirilmesi ve meydana gelen incitici durum hakkında iç görü kazanmayı; affetme ise, sevgi ve güvenin yeniden kurulabilmesi için tarafların birbiriyle iletişime geçmesini içermektedir (Hargrave ve Sells, 1997). Worthington'un (1998) affetme modelinde affetme; *empati*, *alçakgönüllülük* ve *affetmenin ifadelendirilmesi* aşamalarından oluşmaktadır. Bu modele göre affetme, suçluya karşı empatinin gelişimiyle başlamaktadır. Alçakgönüllülük, bireyin her insanın zaman zaman hata yapabildiğini fark etmesini anlatmaktadır (Worthington ve Wade, 1999). Son aşama, affetmenin ifadelendirilmesinde ise birey affettiğini açık davranışlarla göstermektedir (Worthington, 1998). REACH affetme modeline göre, affetme süreci incitici durumun hatırlanması, suçlu ile empati kurma, suçlu kişiye özgeci bir hediye verme, suçluyu affetmek için söz verme ve affetmeyi sürdürme olmak üzere beş adımda gerçekleşmektedir (Goldman ve Wade, 2012; Wade ve Meyer, 2009). Bu araştırma kapsamında temel alınan affetmenin süreç modeli, başkasını affetme sürecinin işleyişiyle ilgili bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejilerin birleşiminden oluşmaktadır. Modelde affetme süreci *açığa çıkma*, *karar*, *çalışma* ve *sonuç* olmak üzere dört evreden ve bu evrelerde gerçekleşmesi beklenen 20 birimden oluşmaktadır. Açığa çıkma evresinde (Birim1-8), birey incitici durumu ilgili duygularını fark etmekte ve duyduğu öfkeyi değerlendirmektedir. Karar evresinde (Birim 9-11) birey duygularını yeniden düzenlemeye, problemlerini çözmek için çözüm yolları bulmaya çalışmakta ve suçluyu affetmek için karar vermektedir. Çalışma evresinde (Birim 12-15) birey incitici durumu yeniden düzenleyerek, farklı şekilde algılamaya başlarken suçluya karşı empati ve merhamet duyguları ortaya çıkmaktadır. Sonuç evresinde (Birim 16-20) ise birey yaşadığı incitici olay ve affetme süreciyle ilgili yeni anlamlar keşfetmektedir (Baskin ve Enright, 2004; Enright ve The Human Development Study Group, 1996).

Affetme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri "niyet"tir. Zarar verici davranışın kasıtlı mı yoksa kasıtsız mı yapıldığı bireyin affetme kararı vermesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Scobie ve Scobie, 1998). Ergenlik dönemindeki birey soyut işlemler dönemine ilişkin düşünebilme yeteneğini kazanmakta ve bununla beraber ahlak gelişiminde de ilerleyerek olayları değerlendirmede "niyet" faktörünü dikkate almaya başlamaktadır (Akboy, 2005). Olayları çok yönlü olarak değerlendirebilen ve niyetin önemini fark eden ergenlerin, kişiler arası ilişkilerde affetmenin ne zaman ve hangi koşullarda uygun olacağı konusunda doğru karar verebilecek bilişsel olgunluğa sahip olduğu söylenebilir.

Yurt dışında ergenlerin affetme davranışını arttırmak ve benlik gelişimlerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiş pek çok deneysel affetme müdahalesi bulunmaktadır (Enright, Rhody, Litts ve Kaltt, 2014; Freedman, 2018; Freedman ve Knupp, 2003; Gamaro, Enright, Baskin ve Kaltt, 2008; Ghamari Givi, Mohebbi ve Sadeghi, 2014; Goldman ve Wade, 2012; Hepp-Dax, 1996; Hilbert, 2015; Holter, Magnuson, Knutson, Knutson Enright ve Enright, 2008; Hui ve Ho, 2004; Ji, 2013; Kim, 2016; Lavafpour Nouri, Zahrakar, Omara, Fatideh, Pourshojaei ve Fatideh, 2015; Luskin, Ginzburg ve Thoresen, 2005; Park, Enright, Essex, Zahn-Waxler ve Kaltt, 2013; Sing Chau, 2004; Tang, 2006; 2014); ancak

yurt içinde ergenlere yönelik olarak gerçekleştirilmiş affetme temelli müdahaleler sınırlı sayıdadır (Bugay ve Demir, 2012; Özgür ve Eldeklioğlu, 2017; Taysi ve Vural, 2016). Bu çalışmalar, affetmeyi temel alan deneysel müdahalelerin olumsuz duygu ve davranışların azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Affetmenin, saldırganlıkla yakından ilişkili olan öfke duygusundan vazgeçmeyi içerdiği ve affetme ile saldırganlık arasında olumsuz yönde ilişki olduğu (Aqeel, Rohail, Ahsan, Ahmed ve Saad, 2017; Bumgarner, Webb ve Dula, 2016; Camadan ve Yazıcı, 2017; Naami ve ark., 2014) dikkate alındığında; grup rehberliği etkinliği aracılığıyla, ergenlere affetmenin doğasına ilişkin doğru bilgileri öğretmenin mümkün olabileceği ve ergenlerin kişiler arası ilişkilerindeki anlaşmazlık, çatışma ya da incinme yaşantıları karşısında saldırgan tepkiler vermek yerine, olayları çok yönlü değerlendirerek, kendisini ya da başkasını tehlikeye atmadan, uygun koşullarda affetme davranışını öğrenmelerine ve böylece saldırgan davranışlardan uzaklaşmalarına yardımcı olunabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada affetmenin süreç modeli temel alınarak hazırlanan Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin saldırganlık eğilimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. AOGR ergenlerin saldırganlık eğilimi üzerinde etkili midir?
2. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamadan sonra yaşadıkları değişimlere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamanın arkadaşlarıyla ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamanın aile içi ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamanın kişiler arası anlaşmazlıklara gösterdikleri tepkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma bir karma yöntem araştırmadır. Araştırmanın nicel boyutu ön-sontest kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desene dayanmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ise deneysel işlem tamamlandıktan sonra AOGR'ne katılan gönüllü öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna öncelik verilmiş, nitel boyuttan elde edilen bulgular, nicel bulguların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İli Bornova ilçesinde bulunan bir mesleki ve teknik anadolu lisesinin dokuzuncu sınıflarında okumakta olan 65 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Okulun seçiminde, meslek liselerinde saldırgan davranışların daha çok görülmesi, okuldaki öğrencilerin İzmir'e göç yoluyla gelen, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelmeleri, okulda disiplin olaylarının yoğun yaşanması, öğrenciler arasında saldırgan davranışların sıklıkla görülmesi, okul idaresi, rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve okul öğretmenlerinin projeyi destekleme konusunda istekli olmaları etkili olmuştur. Çalışma grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı**

		Deney		Plasebo		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	N	n	n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	11	52.4	11	50	11	50	33	50.8
	Erkek	10	47.6	11	50	11	50	32	49.2
<b>Yaş</b>	14	12	57.1	5	22.7	17	77.3	34	52.3
	15	9	42.9	17	77.3	4	18.2	30	46.2
	16	-	-	-	-	1	4.5	1	1.5
<b>Annenin eğitim düzeyi</b>	Okuma yazma bilmiyor	1	4.8	2	9.1	1	4.5	4	6.2
	Okuma yazma biliyor	2	9.5	1	4.5	-	-	3	4.6
	İlkokul mezunu	9	42.9	6	27.3	7	31.8	22	33.8
	Ortaokul mezunu	4	19.0	7	31.8	11	50	22	33.8
	Lise Mezunu	4	19.0	5	22.7	3	13.6	12	18.5
	Üniversite mezunu	1	4.8	1	4.5	-	-	2	3.1
<b>Babanın eğitim düzeyi</b>	Okuma yazma bilmiyor	-	-	-	-	2	9.1	2	3.1
	İlkokul mezunu	5	23.8	5	22.7	6	27.3	16	24.6
	Ortaokul mezunu	6	28.6	6	27.3	6	27.3	18	27.7
	Lise Mezunu	9	42.9	7	31.8	8	36.4	24	36.9
	Üniversite mezunu	1	4.8	4	18.2	-	-	5	7.7
<b>Annenin mesleği</b>	Ev hanımı	16	76.2	10	45.5	10	45.5	36	55.4
	Emekli	-	-	1	4.5	-	-	1	1.5
	İşçi	2	9.5	7	31.8	11	50	20	30.8
	Memur	1	4.8	1	4.5	1	4.5	3	4.6
	Serbest meslek	2	9.5	3	13.6	-	-	5	7.7
<b>Babanın mesleği</b>	Çalışmıyor/İşsiz	-	-	-	-	1	4.5	1	1.5
	Emekli	3	14.3	1	4.5	1	4.5	5	7.7
	İşçi	10	47.6	11	50	13	59.1	34	52.3
	Memur	-	-	3	13.6	1	4.5	4	6.2
	Serbest meslek	7	33.3	7	31.8	6	27.3	20	30.8
<b>Kardeş sayısı</b>	Tek çocuk	1	4.8	3	13.6	2	9.1	6	9.2
	İki kardeş	7	33.3	7	31.8	11	50	25	38.5
	Üç kardeş	8	38.1	8	36.4	3	13.6	19	29.2
	Dört ve üstü kardeş	5	23.8	4	18.2	6	27.3	15	23.1
<b>Ekonomik durum</b>	Düşük	3	14.3	1	4.5	-	-	4	6.2
	Orta	18	85.7	17	77.3	21	95.5	56	86.2
	Yüksek	-	-	4	18.2	1	4.5	5	7.7
<b>Toplam</b>		<b>21</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>



## Veri Toplama Araçları

**Saldırganlık Ölçeği (SÖ):** Buss-Durkee düşmanlık envanterinden uyarlanmış olan ölçek 29 maddeden oluşan 5'li Likert tipi (1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum) bir ölçme aracıdır. Fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke olmak üzere saldırganlığın dört farklı boyutunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Buss ve Perry'nin (1992) özgün çalışmalarında ölçek için elde ettikleri iç tutarlılık katsayıları sırasıyla fiziksel saldırganlık için .85, sözel saldırganlık için .72, öfke için .83, düşmanlık için .77 ve toplam puan için .89 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Sümer (2003) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda SÖ'nin Türkçe formunun özgün formla aynı şekilde 4 faktörlü yapısı olduğu görülmüştür. Türkçe formun güvenilirliğini belirlemek amacıyla, iç tutarlılık hesaplanmış ve test-tekrar test ve test yarılama yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayısı, tüm ölçek için .85, fiziksel saldırganlık alt ölçeği için .78, düşmanlık alt ölçeği için .71, öfke alt ölçeği için .71 ve sözel saldırganlık alt ölçeği için .48 olarak belirlenmiştir. SÖ'nin Türk ergenleri için geçerlik ve güvenilirliği Önen (2009) tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre SÖ'nin 22 maddelik ve üç alt boyuttan (fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık) oluşan yapısı ergen örnekleme için iyi uyum göstermektedir (GFI=0.91, AGFI=0.89, RMSEA=0.052). Alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları .43-.54 arasında değişmektedir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise toplam puan için .83, fiziksel saldırganlık için .73, öfke için .68 ve düşmanlık için .62 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında 22 maddelik ergen formundan elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır.

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:** Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencilerinin AOGR yaşantısından elde ettikleri kazanımlara, bu yaşantının kendileri, arkadaşları ve aileleriyle ilişkileri ve kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, ebeveynlerinin eğitim ve çalışma durumu, kardeş sayısı ve ailelerinin ekonomik durumuna ilişkin algıları gibi demografik özellikleri araştırmacılar tarafından oluşturulan bir kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

## İşlem

Uygulama için öncelikle İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Ardından tüm gruplara öntest olarak SÖ uygulanarak deney, kontrol ve plasebo grupları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz oturumluk (8 hafta/16 saat) Affetme Odaklı Grup Rehberliği (AOGR) etkinlikleri uygulanmıştır. Plasebo grubu öğrencilerine Kaya Zengin (2012) tarafından hazırlanan verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik grup rehberliğinden yararlanılarak sekiz hafta boyunca verimli

ders çalışma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise okulda devam eden rehberlik uygulamaları dışında ek bir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz haftanın sonunda tüm gruplara SÖ yeniden uygulanmıştır. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra, araştırmanın nitel boyutu kapsamında AOGR'ne katılan gönüllü öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılarak öğrencilerin uygulamanın etkililiğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel verileri "SPSS for Windows 20.00" istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. AOGR'nin etkililiğinin değerlendirilmesinde grupların öntest puanlarının kontrol edildiği tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

## **Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Genel Kapsamı ve Özellikleri**

Deney grubuna uygulanan AOGR, kişiler arası ilişkilerde yaşanan incitici durumlarla başa çıkmada bir strateji olarak affetmenin kullanımına odaklanmakta, katılımcıların incitici durumlarla başa çıkmak için bir strateji olarak affetmeyi düşünmelerine ve affetmeye ilişkin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. AOGR'nin içeriği oluşturulurken affetmenin süreç modeli temel alınmış ve Allemand, Steiner ve Hill (2013), Charles (2013), Sing Chau (2004), Goldman ve Wade (2012), Harris ve arkadaşları (2006), Hepp-Dax, (1996), Hilbert (2015), Ho (2002), Hui ve Sing Chau (2009), Hui ve Ho (2004), Ingersoll-Dayton ve Ho (2008), Ji (2013), Luskin, Ginzburg ve Thoresen (2005), Park, Enright, Zahn-Waxler ve Kaltt (2013) ve Tang, (2006, 2014) tarafından gerçekleştirilen affetme müdahalelerinin içeriklerinden yararlanılmıştır. AOGR sekiz oturumdan oluşmaktadır. Oturumların içeriği ve her bir oturumda ulaşılmak istenen hedefler Tablo 2'de verilmektedir. Her bir oturum haftada bir gün iki ders saati (90 dk.) olarak çalışmanın ilk yazarı tarafından uygulanmıştır.

**Tablo 2. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin İçeriği**

Hafta	Oturum Adı	Hedefler	Evre <sup>1*</sup>
I	Tanışma	1. Öğrencilerle tanışma 2. Öğrencileri grubun amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme 3. Grup kurallarını oluşturma 4. Bireysel hedefleri belirleme 5. Zarar verici olayları sınıflandırma	Açığa çıkma
II	Duygular	1. Duyguları tanıma 2. Zarar verici olaylar nedeniyle yaşanan olumsuz duyguları fark etme 3. Öfkenin doğasını anlama	
III	Affetme	1. Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerini fark etme 2. Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerinin etkililiğini tartışma 3. Affetmenin anlamını öğrenme 4. Affetme ile karıştırılan kavramların anlamlarını tartışma	Karar
IV	Affetmenin avantajları	1. Affetmenin bir seçim olduğunu anlama 2. Affetmenin avantajlarını tartışma 3. Affetmenin fiziksel ve psikolojik sağlık üzerindeki etkilerini tartışma 4. Affetmek için karar verme	
V	Duygu, düşünce, davranış	1. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi kavrama 2. Duygu, düşünce ve davranışı ayırt etme 3. Düşüncelerin duygular ve davranışlar üzerindeki etkisini anlama	Çalışma
VI	Düşünme hataları	1. Affetmeyi zorlaştıran düşünme biçimlerini tartışma 2. Düşünme hatalarını öğrenme 3. Öfkeyi tetikleyerek affetmeyi zorlaştıran düşünme hatalarını tartışma	
VII	Empati ve duyarlılık	1. Empatinin anlamını kavrama 2. Empatinin affetme sürecindeki önemini anlama 3. Duyarlılığın anlamını kavrama 4. Empati ve duyarlılığın kişilerarası ilişkilerdeki önemini tartışma	
VIII	Sonlandırma	1. Herkesin affedilmeye ihtiyacı olabileceğini fark etme 2. Affetmenin verdiği iç huzuru keşfetme 3. Grup oturumlarını değerlendirme 4. Bireysel amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirme 5. Grubu olumlu duygularla tamamlama	Sonuç

<sup>1</sup> Evre, her bir oturumun içeriğinin Affetmenin Süreç Modeli'nin hangi evresine denk geldiğini belirtmektedir.

## Bulgular

### Araştırmanın Nicel Bulguları

AOGR'ne katılmanın öğrencilerin SÖ'nden aldıkları puanlar üzerindeki etkisi test edilmeden önce, veri seti uç değerler, normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği ve regresyonların homojenliği varsayımları açısından incelenmiştir. Uç değerler, öğrencilerin SÖ'nden aldıkları ham puanlar standart z değerlerine dönüştürülerek incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) standart z değeri -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olmayan değişkenlerin uç değerler olduğunu belirtmektedir. Yapılan inceleme sonucunda mevcut veri seti için tüm z değerlerinin -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olduğu saptanmıştır.

**Tablo 3. Saldırganlık Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Normallik Dağılımı Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	Öntest			Sontest		
		SW	sd	p	SW	sd	p
Saldırganlık	Deney	.95	21	.36	.98	21	.93
	Kontrol	.94	22	.17	.97	22	.66
	Plasebo	.96	22	.54	.97	22	.73

Normallik varsayımı, Shapiro-Wilks (SW) normallik dağılımı testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının SÖ'nden aldıkları öntest ve sontest saldırganlık puanlarına ait SW normallik dağılımı testi sonuçlarına göre, saldırganlık öntest ve sontest puanları tüm gruplarda normallik varsayımını karşılamaktadır. Doğrusallık varsayımı, bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin varlığını ifade etmektedir (Can, 2014). Doğrusallık varsayımı saçılma diyagramı aracılığıyla incelenmiştir. Grupların saldırganlık öntest ve sontest puanları arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, öntest (kontrol değişkeni) ile sontest (bağımlı değişken) puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Varyansların homojenliği varsayımı; bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşit olmasını ifade etmektedir. Bu varsayım Levene testi aracılığıyla incelenmektedir. Levene testi sonucunda elde edilen  $p$  değerinin .05'ten büyük olması durumunda grupların varyanslarının homojen olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan Levene testi sonuçlarına göre; saldırganlık sontest puanları için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmaktadır ( $F_{(2,62)}=.95$ ,  $p=.39$ ). Regresyonların homojenliği varsayımı; grupların öntest puanlarına göre sontest istatistik puanlarını tahmin etmede kullanılacak regresyon doğruları eğimlerinin eşitliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan incelemede saldırganlık puanları için regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu saptanmıştır ( $F_{(2,62)}=.23$ ,  $p=.80$ ). Bu sonuçlara göre; saldırganlık puanları ANCOVA yapmak için gereken varsayımları karşılamaktadır.

**Tablo 4. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

	Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş sontest
		n	X	SS	N	X	SS	X
Saldırganlık	Deney	21	70.96	7.89	21	72.35	13.92	70.36
	Kontrol	22	63.31	10.68	22	71.21	16.95	73.68
	Plasebo	22	68.53	10.33	22	75.20	11.81	74.63

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları öntest ölçümünde =70.96 iken sontest ölçümünde =72.35'e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları öntest ölçümünde =63.31 iken son test ölçümünde =71.21'e yükselmiştir. Plasebo grubu öğrencilerinin ise saldırganlık puan ortalamaları öntest ölçümünde =68.53 iken sontest ölçümünde =75.20'ye yükselmiştir. Düzeltilmiş saldırganlık sontest puan ortalamaları deney grubu için =70.36, kontrol grubu için =73.68 ve Plasebo grubu için =74.63 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 5. Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Saldırganlık Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	$\eta^2$
Model	21803.21	3	727.74	4.09	.01*	.17
Öntest	1997.70	1	1997.70	11.24	.00*	.16
Grup	207.29	2	103.65	.58	.56	.02
Hata	10842.01	61	177.74			
Toplam	358721.90	65				

\* $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi; öntest puanları kontrol edilerek yapılan kovaryans analizi sonucunda deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş saldırganlık sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2-61)}=.58, p>.05$ ). Elde edilen bulgular, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin düzeltilmiş saldırganlık sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

### Araştırmanın Nitel Bulguları

AOGR uygulamasının tamamlanmasından sonra, deney grubundaki gönüllü 8 kız ve 8 erkek öğrenciyle AOGR'ne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiş ve görüşmelerin içeriği kategoriler haline getirilerek frekans ve yüzde olarak ortaya konulmuştur. Öğrencilerin her bir soru için derinlemesine ve zengin bilgi verdiği durumlarda, bir öğrencinin söylemi birden fazla kategori içinde yer alabildiğinden dolayı kategorilerde frekanslar, görüşülen toplam öğrenci sayısından (16) fazla olarak bulunmuştur.

**Tablo 6. Öğrencilerin Uygulamadan Sonra Yaşadıkları Değişimlere İlişkin Görüşleri**

Kategoriler	f	%	Öğrenci söylemleri
<b>Olumlu duygularda artış</b>	7	24.1	Daha çok rahatlamaya başladım./Daha mutluyum çünkü olay büyümüyor/ Önceden affetmediğim kişilerden dolayı mutsuzdum ama şimdi biraz daha mutluyum.
<b>Şiddetten uzaklaşma</b>	6	20.7	Çok fazla bağırp çağırıyordum bunun kendime zarar verdiğini fark ettim ve bunları değiştirmeye çalışıyorum./ Eskiden daha çok sinirli olduğum için daha çok kavga çıkıyordu, tartışmaya yol açıyordu, başım beladan kurtulmuyordu. Şimdi konuşarak sakince anlaştığım için buna gerek kalmıyor./ Şiddete meyilim biraz daha azaldı, birçok konuda derdimi konuşarak anlatmaya çalışıyorum./Eskiden biri bir şey yaptığında affetmeyi asla düşünmeden direk şiddete başvururdum şimdi öyle değil./Direk patlayabiliyordum, şiddet uyguluyordum artık daha sakinim şiddet uygulamıyorum.
<b>Empatide artış</b>	6	20.7	Ben de olsam belki aynı hatayı yapabiliirdim, karşı taraftaki insan belki bir anda yapmış olabilir, o an sinirli, duygusal anına gelip de ters bir hata yapmıştır diyerek empati yaptığım için daha affedici olabiliyorum./ Karşıdaki insanı daha çok düşünüyorum./Eskiden empati kurmak istemiyordum ama şimdi istiyorum birinin yerine kendimi koymak./ Bir olayda karşı taraftan da bakmayı empati yapmayı deniyorum.
<b>Bakış açısında değişim</b>	6	20.7	Olaylara daha ılımlı baktım./Daha farklı düşünüyorum. Eskiden umursamazdım, şu kalem siyah bunun adı siyah kalem der geçerdim; ama şimdi inceliyorum her şeye daha detaylı daha geniş bakmaya çalışıyorum.
<b>Daha iyi iletişim</b>	2	6.9	İnsanlarla konuşma şeklimin bile aslında değiştiğini fark ettim./Daha rahat iletişim kurabiliyorum. Ses düzeyimi ayarlayabiliyor, öfkelenmeden konuşabiliyorum.
<b>Bilişsel çarpıtmalarda azalma</b>	2	6.9	Eskiden bende bilişsel çarpıtmalar vardı. Bir olayı kendime bağladım benim suçum olduğunu falan düşünürdüm artık öyle düşünmüyorum./Eskiden biri benimle konuşmadığında kötü düşünürdüm. Kesin benim yaptığım bir şeyden dolayı benimle konuşmuyor derdim.
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	

Tablo 6’da görüldüğü gibi, AOGR’ne katılan öğrencilerin kendilerinde meydana gelen değişimlere ilişkin görüşleri “olumlu duygularda artış”, “şiddetten uzaklaşma”, “empatide artış”, “bakış açısında değişim”, “daha iyi iletişim” ve “bilişsel çarpıtmalarda azalma” olmak üzere altı kategori içerisinde verilmiştir. Öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok olumlu duygularda artış (%24.1), şiddetten uzaklaşma (%20.7), empatide artış (%20.7), bakış açısında değişim (%20.7) kategorilerine ilişkin söylemler dile getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin daha iyi iletişim (%6.9) ve bilişsel çarpıtmalarda azalma (%6.9) kategorisine ilişkin söylemleri ise sınırlı sayıdadır.

**Tablo 7. Öğrencilerin Uygulamanın Arkadaş İlişkileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri**

Kategoriler	f	%	Öğrenci söylemleri
<b>Daha iyi/yakın ilişkiler</b>	7	36.8	Sınıftakilerle daha samimi ilişkilerim oldu. / İlişkilerim düzeldi./Eskiden anlaşıyordum şimdi arkadaşlarımla daha iyi anlaşabiliyorum.
<b>Daha iyi iletişim</b>	6	31.6	Arkadaşlarımla daha düzgün konuşmaya başladım./ Daha nazik olmaya başladım. / İletişim becerilerim kuvvetlendi./Daha rahat iletişim kuruyorum.
<b>Olumlu etkiledi</b>	3	15.8	Arkadaşlarımla ilişkilerimi olumlu yönde etkiledi. / Arkadaşlarımla ilişkilerimde mesela, bana söz verip de yapmadıysa, arkasında kötü bir şey aramak yerine başına kötü bir şey gelmiş olabilir diye düşündüm. / Arkadaşlıklarımızı etkiledi bizim gruptaki arkadaşlar diğer gruptakilere göre affetmeye daha yönelik oldu.
<b>Arkadaşlarla empati kurma</b>	2	10.5	Empati kurduğum için artık olaylar büyümüyor. / Eskiden hemen tartışırdım şimdi karşımdaki insanı da düşünüyorum.
<b>Etkilemedi</b>	1	5.3	Arkadaşlarımla ilişkimde aslında bir değişiklik yok.
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	

Tablo 7’de görüldüğü gibi, AOGR’ne katılan öğrencilerin uygulamanın arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri “daha iyi/yakın ilişkiler”, “daha iyi iletişim”, “arkadaşlarla empati kurma”, “olumlu etkiledi” ve “etkilemedi” olmak üzere beş kategori içinde toplanmıştır. Öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; sırasıyla en çok daha iyi/yakın ilişkiler (%36.8) ve daha iyi iletişim (%31.6) kategorilerine ilişkin söylemler dile getirdikleri görülmektedir. Öğrenciler olumlu etkiledi (%15.8), arkadaşlarla empati kurma (%10.5) ve etkilemedi (%5.3) kategorilerine ilişkin ise daha az sayıda söylem dile getirmişlerdir.

**Tablo 8. Öğrencilerin Uygulamanın Aile İçi İlişkileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri**

Kategoriler	f	%	Öğrenci söylemleri
<b>Etkilemedi</b>	7	43.8	Aile içi ilişkilerime yansımada. /Aileme etkisi olmadı sinirlenince yine aynı oluyorum.
<b>Ebeveynlerle empati kurma</b>	3	18.8.	Ebeveynlerime karşı empatik yaklaşıma başladım./Aile içi ilişkilerimde eskiden direk ergenlik sürecine bakarak ne yapsam haklı olduğumu düşünüyordum. Bu süreçten sonra kendime de ailemin duygularına da bakıyorum.
<b>Daha olumlu kardeş ilişkileri</b>	3	18.8	Kardeşimle eskiden çok kavga ediyorduk, şimdi ona karşı daha affediciyim bu yüzden çok kavga etmiyoruz. /Kardeşim bir şey yaptığında onun küçük olduğunu düşünerek hareket ediyorum.
<b>Ebeveynlere karşı sabırlı/daha az çatışma</b>	2	12.5	Aileme karşı daha sabırlıyım. / Anne oğul çatışmasını etkiledi.
<b>Olumlu etkiledi</b>	1	6.3	Aile ilişkilerimi iyi yönde etkiledi.
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	

Tablo 8’de görüldüğü gibi, AOGR’ne katılan öğrencilerin uygulamanın aile içi ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri “ebeveynlerle empati kurma”, “daha olumlu kardeş ilişkileri”, “ebeveynlere karşı sabırlı olma/daha az çatışma”, “olumlu etkiledi” ve “etkilemedi” olmak üzere beş kategori içinde toplanmıştır. Öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; çoğunun uygulamanın aile içi ilişkilerini etkilemediğini (%43.8) belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte; öğrenciler ebeveynlerle empati kurma (%18.8), daha olumlu kardeş ilişkileri (%18.8), ebeveynlere karşı sabırlı olma/daha az çatışma (%12.5) ve olumlu etkiledi (%6.3) kategorilerine ilişkin söylemlerde de bulunmuşlardır.



**Tablo 9. Öğrencilerin Uygulamanın Kişiler Arası Anlaşmazlıklara Verdikleri Tepkiler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri**

Kategoriler	f	%	Öğrenci söylemleri
<b>Şiddetten uzaklaşma</b>	12	41.4	Geçmişte direk kavgaya başvururdum. Niye böyle yaptın der bağırır çağırırdım. /Eskiden sorunu direk şiddete başvurarak çözmeye çalışıyordum. /Eskiden bana birisi yan baktığında ya da çarptığında niye çarpiyorsun diye bağırın insandım./ Eskiden olsa hemen sözlü taciz, küfür, tam şiddet ya da kavga ile olay bitiyordu.
<b>İletişim kurma</b>	6	20.7	Geçmişte pek takmazdım şimdi iletişim kurarak sorunu çözmeye olayı daha iyi anlamaya çalışıyorum. /Şimdi sorunu konuşarak çözüyorum.
<b>Düşünerek hareket etme</b>	5	17.2	Eskisi kadar büyük tepki vermem önce düşünürüm acaba sıkıntı ne, neden böyle oldu diye./Bir şey olduğu zaman direk parlamıyor sakın kalıp düşünerek hareket ediyorum.
<b>Empatik yaklaşma</b>	3	10.3	Empati kuruyor ve karşımdaki kişiyi düşünüyorum. /Onu anlamaya çalışıyorum.
<b>Kavga etmeyi sürdürme</b>	2	6.9	Bana vurursa ben de ona vururum. /Yine kavga çıkararak sorunu çözmeye çalışıyorum.
<b>İntikamdan vazgeçme</b>	1	3.4	Eskiden bana yapılanın aynısını ben de ona yapıyordum. Şimdi farklı yöntemler arıyorum.
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	

Tablo 9'da görüldüğü gibi, AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamanın kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri “şiddetten uzaklaşma”, “iletişim kurma”, “düşünerek hareket etme”, “empatik yaklaşma”, “intikamdan vazgeçme” ve “kavga etmeyi sürdürme” olmak üzere altı kategori içinde toplanmıştır. Öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok şiddetten uzaklaşma (%41.4), iletişim kurma (%20.7), düşünerek hareket etme (%17.2), empatik yaklaşma (%10.3), kavga etmeyi sürdürme (%6.9) ve intikamdan vazgeçme (%3.4) kategorilerine ilişkin söylemlerde buldukları görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel bulgularına göre, AOGR'ne katılan deney grubu öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları, bu uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki öğrenciler ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre, AOGR uygulaması ergenlerin saldırganlık eğiliminin azalmasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmamıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bu sonuç, affetme ile saldırganlık arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu (Aqeel ve ark., 2017; Bumgarner ve ark., 2016; Camadan ve Yazıcı, 2017, Naami ve ark., 2014) ve affetme müdahalelerinin saldırganlıkla yakından ilişkili olan

öfke ve düşmanlık duygularının ve saldırgan davranışların azalmasında etkili olduğunu (Ghamari Givi ve ark., 2014; Goldman ve Wade, 2012; Hilbert, 2015; Holter ve ark., 2008; Luskin ve ark., 2005; Park ve ark., 2013) ortaya koyan araştırmaların bulgularından farklılık göstermektedir.

Kesen ve arkadaşları (2007) saldırganlığın temelinde yatan duygunun öfke olduğuna ve saldırganlığın öfkenin kontrol edilemediği durumlarda ortaya çıktığına dikkat çekerken, yapılan araştırmalar da saldırganlığın öfke ile paralel yönde ilişkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Avcı ve Kelleci, 2015; Gündoğdu, 2010). Buna göre, saldırgan davranışların azaltılmasında öfkeyi kontrol etme becerisini kazanmanın kritik bir önemi olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen AOGR'nde öğrencilerin öfkenin doğasını anlamalarına ve öfkeyi sürdürmenin zararlarını fark etmelerine yönelik olarak bir oturum gerçekleştirilmiş; ancak oturum sayısının sınırlı tutulması gerekliliği nedeniyle öfkenin nasıl kontrol edileceği konusunda öğrencilere beceri kazandırmaya yönelik oturumlara yer verilememiştir. AOGR'nin öğrencilerin saldırganlık eğiliminin azalmasında etkili olmamasına ilişkin sonuç, grup rehberliğinin öfke yönetim becerilerini öğrencilere kazandırmaya yönelik hedefleri ve etkinlikleri içermemesinden kaynaklanmış olabilir.

Grupların saldırganlık ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; sontest ölçümünde tüm grupların puan ortalamalarının artış gösterdiği görülmektedir. Sontest ölçümünde grupların saldırganlık puanlarında meydana gelen artış, araştırmanın gerçekleştirildiği yaş grubunun içinde bulunduğu gelişimsel dönemin özelliklerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Saldırganlık ve şiddet içeren davranışların yaygın olduğu ergenlik dönemi (Ögel ve ark., 2005; Öğülmüş, 2007; TBMM, 2007), uç noktalarda yaşanan duygu dalgalanmalarını, öngörülemeyen davranışları, benzersiz çalkantıları, öfke ve stres duygularını içermektedir (Gerring ve Zimbardo, 2012). Bu dönemde değişimler karşısında zorlanan gençler (Yavuzer, 2007), karmaşık ve içinden çıkılması güç bir duruma düştükleri duygusuna kapılabilmektedir (Kılıçcı, 2006). Ortaokuldan liseye geçerek yeni bir okul ortamına ve yeni derslere uyum sağlamak öğrencilerin yaşadıkları bu zorlukları daha da arttırabilir. Ergenlik döneminin özellikleri ve yeni bir ortama uyum sağlamanın zorlukları dikkate alındığında, araştırmanın gerçekleştirildiği dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırgan duygu ve davranışlarının artmasının nedeninin yaşadıkları gelişimsel ve uyumla ilgili zorluklar olduğu düşünülebilir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sontest ölçümünde saldırganlık puanlarında meydana gelen artış oranları karşılaştırıldığında, deney grubunun artış oranının diğer gruplarınkine göre daha az olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre, AOGR uygulamasının ergenlerin saldırgan duygu ve davranışlarının azalmasına yardımcı olmasa da, çeşitli dışsal faktörler nedeniyle saldırganlıkta meydana gelen artışa karşı ket vurucu bir işlevi olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular incelendiğinde; AOGR'nin saldırganlık eğilimi üzerinde etkili olmadığına ilişkin nicel bulgudan farklı olarak, öğrencilerin AOGR'ne katılmanın saldırganlık eğilimlerinin azalmasını sağlayan becerileri kazanmalarına yardımcı olduğu yönünde görüşlere sahip oldukları dikkat çekmektedir. Öğrenciler uygulamaya katıldıktan sonra olumlu duygularında artış olduğunu, şiddet içeren

davranışlardan uzaklaştıklarını, empati ve iletişim becerilerinin geliştiğini, olaylara bakış açılarının değiştiğini ve bilişsel çarpıtmalarının azaldığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler uygulamadan sonra, kişiler arası anlaşmazlık durumlarında, öfkeli davranmak ve şiddet içeren davranışlara başvurmak yerine sakin kalmaya, düşünerek hareket etmeye, empati kurmaya ve iletişime geçmeye çalıştıklarına dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler AOGR'nin arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha yakın olmasına ve arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamanın aile içi iletişime etkisiyle ilgili olarak öğrencilerin bir kısmı uygulamanın aile içi etkileşimlerini etkilemediğini belirtmesine rağmen; diğer öğrenciler ebeveynleriyle daha az çatışma yaşadıklarını ve kardeşleriyle eskiye oranla daha az kavga ettiklerini dile getirmişlerdir. Buna göre, AOGR'nin bazı öğrencilerin saldırgan davranışlardan uzak kalmalarını sağlayacak empati kurma, öfke kontrolü ve iletişim gibi becerileri kazanmalarına yardımcı olduğu ve buna bağlı olarak da öğrencilerin arkadaşlık ve aile içi ilişkilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu sonuç, ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlardan uzaklaşarak daha olumlu davranışlar kazanmalarına yardımcı olmada, okul temelli olarak gerçekleştirilen barış eğitimi (Sağkal, 2011), şiddetsizlik eğitimi (Yıldırım, 2012) ve akran arabuluculuk eğitimi (Türk, 2013) programlarının olduğu gibi AOGR'nin de etkili sonuçlar ortaya koyabildiğini göstermektedir.

Araştırmanın saldırganlıkla ilgili nicel bulgusunun aksine, nitel bulgularının AOGR'nin bazı öğrencilerin saldırgan davranışlarının azalmasına yardımcı olduğunu göstermesi; öğrencilerin bilişsel olgunluk, uygulama sürecine katılmaya ilişkin motivasyon, etkinliklere katılarak bilgi ve becerilerini geliştirmeye ve bunları günlük yaşama aktarmaya ilişkin isteklilik, kültürel ve ailesel değişkenler gibi özellikler açısından farklılaştıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki uygulamanın okul idaresinin izin verdiği koşullarda gerçekleştirilmesi gerektiğinden dolayı, araştırmanın yarı deneysel desene dayalı olarak tasarlanmış olmasıdır. Bu durum, çalışmaya dâhil edilecek öğrenci grupları belirlenirken sınıf bazında seçim yapılmasını zorunlu kılmış ve gönüllülük ilkesini tam olarak sağlamak mümkün olmamıştır. Gelecek araştırmaların uygulamaya kendi isteğiyle katılmaya gönüllü olan öğrencilerle gerçekleştirilmesi, sürecin daha etkili ve verimli olması ve öğrencilerin süreçten daha çok yararlanabilmesi açısından önemlidir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı izleme ölçümünün yapılmamış olmasıdır. Gelecek araştırmalarda izleme ölçümü de yapılarak AOGR'nin uzun süreli etkililiği incelenebilir. Bir diğer sınırlılık, AOGR'nin tek bir eğitim öğretim döneminde tamamlanabilmesi için sekiz haftalık içeriğe sahip olmasıdır. Süre kısıtlılığı nedeniyle içerikte bazı konulara sınırlı olarak yer verilirken; bazılarına hiç yer verilememiştir. Gelecekte AOGR'nin oturum sayısı artırılarak, öfkeyle başa çıkma konusuna daha çok odaklanılabilir ve uygulama her iki eğitim öğretim dönemine yayılabilir. Araştırmanın nitel bulguları öğrencilerin empati, öfke kontrolü ve iletişim becerilerinin arttığına işaret etmektedir. Gelecek araştırmalar AOGR'nin empati, öfke ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini nicel yöntemler aracılığıyla test edebilir. Bu araştırmada AOGR hazırlanırken affetmenin süreç modeli temel alınmıştır. Gelecekteki araştırmalar farklı affetme modellerini ya da terapi yaklaşımlarını temel alarak, ergenler üzerindeki etkilerini test edebilir.



Copyright © 2018 Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Journal of Youth Research • December 2019 • 7(19) • 74-82

ISSN 2147-8473

Received | 08 October 2018

Accepted | 25 June 2019

ANALYSIS / RESEARCH

EXTENDED ABSTRACT

# The Effect of Forgiveness Focused Group Guidance on Aggression Tendency of Adolescents: A Study of Mixed Method\*

*Esra Asıcı\*\**

*Rengin Karaca\*\*\**

## Introduction

Adolescence, known as the transition from childhood to adulthood, is a development and maturation process in terms of biological, psychological, mental and social aspects (Yavuzer, 2007). Adolescence period includes unpredictable behaviors, unique turmoil, the fluctuation of emotions, feelings of anger and stress (Gerring & Zimbardo, 2012). Adolescence is manifested by new psychological features and behaviors that emerge with sexual awakening. The sexual awakening occurring with rapid body development causes the adolescents to overwhelm and have difficulty in adapting to changes (Yavuzer, 2007). In addition to difficulties in adolescent's inner world, some developmental expectations

\* This study is a part of the doctoral thesis with title "The Effect of Forgiveness Focused Group Guidance on Adolescents' Aggression and Subjective Well Being" which was conducted by the first author under the supervision of second author.

\*\* PhD, Faculty Member, Kilis 7 Aralik University, Muallim Rifat Education Faculty, Department of Educational Sciences, esraasici@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0872-9042

\*\*\* Prof. Dr., Dokuz Eylul University, Buca Education Faculty, Department of Educational Sciences, rengin.akboy@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5955-0603

of the society about adolescence could turn the difficulties of the adolescents into a more complex situation (Kilicci, 2006). Biological, cognitive, psychological, moral and spiritual difficulties experienced in adolescence may lead to the emergence of various problematic behaviors (Geldard & Geldard, 2013). One of the problematic behaviors of adolescents is aggression.

Aggression negatively affects human life (Tuzgol, 2000). Aggression emerges as the direct expression of anger which is one of the first reactions of individual to unpleasant situations (Koknel, 1995). Aggression is defined as any act aiming to harm someone else verbally, physically or indirectly (Kesen, et al., 2007). It is known that aggressive behaviors are more prevalent among male adolescents (Araci, 2012; Basaran, 2008; Gundogdu, 2010; Filiz, 2009; Kilicarslan & Atici, 2010; Sahin & Korkut Owen, 2009) and vocational high school students (Aglamaz, 2006; Basaran, 2008; Filiz, 2009; Yilmaz, 2008).

Aggressive and violent behaviors that create problems in interpersonal relationships negatively affect education and training efforts in schools (Donat-Bacioglu, 2011). According to researches about prevalence of aggression in schools (Ogel, Tari & Eke-Yilmazcetin, 2005; Ogulmuş, 2007; TBMM, 2007; Piskin et al., 2012), many adolescents resort to aggressive and violent behaviors to deal with conflicts, disagreements, or hurts in their interpersonal relationships. When considering that one of the most important functions of counseling services is to increase efficiency of education services by preventing indiscipline and disharmony (Ilgar, 2005), it is thought that there is a need for school-based studies to prevent the aggressive and violent behavior of adolescents. In Turkey, there are some studies which are conducted to decrease aggressive and violent behavior of adolescents. These studies are based on anger management (Cenkseven, 2003), social skills training (Kumru Sarica, 2008), psychodrama practices (Karatas & Gokcakan, 2009), training against violence (Uysal & Bayik-Temel, 2009), creative drama based conflict resolution (Gundogdu, 2009), cognitive behavioral group therapy (Tekinsav Sutcu, et al., 2010), psychoeducation groups (Yavuzer & Ure, 2010), violence and aggression prevention program (Donat Bacioglu, 2011), peace training (Sagkal, 2011), non-violence training (Yildirim, 2012) and peer mediation training (Turk, 2013). Although these studies have effective results, aggression and violence are still seen intensively. This situation reveals the need for alternative ways. In the present study, "forgiveness" is considered as an alternative way to reduce the aggressive behaviors of adolescents.

In the international literature, there are many experimental forgiveness interventions to increase the forgiving behaviors and to support self-development of adolescents (Enright, et al., 2014; Freedman, 2018; Freedman & Knupp, 2003; Gambaro, et al., 2008; Ghamari Givi, et al., 2014; Hepp-Dax, 1996; Hilbert, 2015; Holter, et al., 2008; Hui & Ho, 2004; Ji, 2013; Kim, 2016; Lavafpour Nouri, et al., 2015; Luskin, et al., 2005; Park, et al., 2013; Sing Chau, 2004; Tang, 2006; 2014); however in the domestic literature, forgiveness based interventions for adolescents are limited (Bugay & Demir, 2012; Ozgur

& Eldeklioglu, 2017; Taysi & Vural, 2016). These studies showed that forgiveness based interventions were effective on decreasing negative feelings and behaviors. Due to the fact that forgiveness includes abandonment of anger related to aggression and there is negative relation between forgiveness and aggression (Aqeel, et al., 2017; Bumgarner, et al., 2016; Camadan & Yazıcı, 2017), it is thought that teaching correct information about nature of forgiveness, increasing forgiving behaviors and decreasing aggressive behavior is possible. In this direction, in the current study, a group guidance program on forgiveness process model was developed and it is aimed to test the effectiveness of Forgiveness Focused Group Guidance (FFGG) on adolescents' aggression tendency.

## **Method**

This study was a mixed method research. The quantitative dimension of the study was based on pre-posttest, quasi-experimental design with experimental, control, and placebo group. In the qualitative dimension of the research, individual interviews were conducted with volunteers participating in the FFGG implementation. The quantitative dimension of the research was given priority and the findings obtained from the qualitative dimension were used to provide a better understanding of the quantitative findings. The study group consisted of 65 students who were studying at a vocational and technical Anatolian high school. The data were collected with Aggression Scale, personal information questionnaire and semi-structured interview questionnaire. The analysis of quantitative data was performed through mean, standard deviation and one factor covariance analysis. In the analysis of qualitative data, content analysis technique was used.

During the experimental process, while the students in the experimental group were included to eight weeks of FFGG activities, and productive study activities for the placebo group; the students in the control group were not implemented any additional activities.

## **Findings and Conclusion**

The quantitative findings of the study showed that FFGG were not significantly effective on decreasing of aggression tendency of adolescents. This result was different from findings of the studies which showed that there were negative relation between forgiveness and aggression (Aqeel et al., 2017; Bumgarner et al., 2016; Camadan & Yazıcı, 2017; Naami et al., 2014) and forgiveness interventions were effective on decreasing of anger and hostility feelings (Goldman & Wade, 2012; Ghamari Givi et al., 2014; Hilbert, 2015; Holter et al., 2008; Luskin et al., 2005; Park et al., 2013). The underlying feeling of aggression is anger and aggression reveals when anger cannot be controlled (Kesen et al., 2007). Accordingly, this obtained result may be due to the fact that the group guidance does not aim to provide anger management skills to students. It only focused on nature and harms of anger.

When the differences between the pretest and posttest scores of the groups were examined, it was seen that the mean score of all groups increased in posttest. This increase can be evaluated as a result of the developmental characteristics of adolescence period. When the increasing rates of aggression scores in the posttest of the experimental, control and placebo groups were compared, it was observed that the increase rate of the experimental group was lower than the other groups. Accordingly, it can be discussed that FFGG has an inhibitory function against the increase in aggression caused by various external factors, although FFGG does not help to reduce aggressive feelings and behaviors of adolescents.

When the qualitative findings were examined, it was seen that the students had opinions that participating in FFGG helped them to acquire skills that contributed to reduce their aggression tendency. The students indicated that they made progress on empathy, communication and anger control skills, their perspective on events has changed, and their cognitive distortion reduced. The students pointed out that after the implementation, they tried to stay calm, to empathize, and to communicate in interpersonal disagreement situations. The students indicated that FFGG help them to communicate better with their friends and to be closer to them. Although some of the students indicated that the implementation did not affect their family communication, other students stated that they had fewer conflicts with their parents and had fewer fights with their siblings than before. Accordingly, it can be claimed that FFGG helped some students to gain skills such as empathy, anger control and communication and consequently affected their friendship and family relations positively. This result showed that FFGG can produce effective results as well as school-based peace training (Sagkal, 2011), non-violence training (Yildirim, 2012) and peer mediation training programs (Turk, 2013).

Contrary to the quantitative findings, the qualitative findings of the study showed that FFGG helped the reduction of aggressive behaviors of some students. This result may be interpreted as an indicator that students are different from each other in terms of cultural and familial features, cognitive maturity, motivation to participate in implementation process, willingness to develop their information and skills by participating in activities and to transfer these to daily life.

## Suggestions

According to the obtained results, the following suggestions were presented. Future studies may use follow up test to examine long term effect of FFGG. In the future, the contents of FFGG may be extended. By increasing the number of sessions of FFGG, the issue of coping with anger may be focused more. The effectiveness of FFGG on empathy, anger and communication skills may be tested by quantitative methods. Different forgiveness models or therapy approaches may be selected as the baseline and their effectiveness on adolescents may be tested.

## Kaynakça/References

- Abay, E. ve Tuğlu, C. (2000). Şiddet ve agresyonun nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, 21-26.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Akboy, R. (2005). *Eğitim psikolojisi ve çoklu zekâ*. İzmir: Dinazor Kitapevi.
- Allemand, M., Steiner, M. ve Hill, P. L. (2013). Effects of a forgiveness intervention for older adults. *Journal of Counseling Psychology*, 60(2), 279.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Psychology*, 53(1), 27-51.
- Aqeel, M., Rohail, I., Ahsan, S., Ahmed, A. & Saad, M. B. (2017). Moderating role of the forgiveness between vengeance and aggression in pakistani murderers. *Wulfenia Journal*, 24(3), 269-283.
- Aracı, A. (2012). *Erken ergenlik dönemindeki bireylerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma ile saldırganlık düzeyinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Avcı, D. ve Kelleci, M. (2015). Lise öğrencilerinde öfke, saldırganlık ve ruhsal belirtiler arasındaki ilişkiler. *Literatür Sempozyum*, 1(5), 34-42.
- Balkin, R. S., Perepiczka, M., Sowell, S. M., Cumi, K. ve Gnilka, P. B. (2016). The forgiveness reconciliation model: An empirically supported process for humanistic counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 55(1), 55-65. doi: 10.1002/johc.12024
- Baskin, T. W. & Enright, R. D. (2004). Intervention studies on forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 82, 79-90.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2012). Affetme artırılabilir mi?: Affetmeyi geliştirme grubu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 96-106.
- Bumgarner, D. J., Webb, J. R. & Dula, C. S. (2016). Forgiveness and adverse driving outcome within the past five years: driving anger, driving anger expression, and aggressive driving behaviors as mediators. *Transportation Research Part F*, 42, 317-331.
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Yazıcı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinde gözlenen saldırganlık eğilimlerinin açıklanmasına dönük bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 343-360. doi: 10.16986/HUJE.2016018518
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 153-167.
- Charles, M. W. (2013). *Effects of a forgiveness intervention on lesbian and gay adolescents hurt by homophobia*. (Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Milwaukee). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1524723154?pq-origsite=gscholar>
- Donat Bacioğlu, S. (2011). Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığın önlenmesi. (Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.



- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.
- Enright, R. D., Gassin, E.A. & Wu, C. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Education*, 21, 99-114.
- Enright, R. D. & The Human Development Study Group (1996). Counselig within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness and self- forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126.
- Enright, R. D., Rhody, M., Litts, B. & Klatt, J. S. (2014). Piloting forgiveness education in a divided community: Comparing electronic pen-pal and journaling activities across two groups of youth. *Journal of Moral Education*, 43(1), 1-17.
- Erkan, R., & Erdoğdu, Ö. G. M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 79-90.
- Filiz, A. (2009). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği). (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Freedman, S. (2018). Forgiveness as an educational goal with at-risk adolescents. *Journal of Moral Education*, 1-17. doi: 10.1080/03057240.2017.1399869
- Freedman, S. & Knupp, A. (2003). The impact of forgiveness on adolescent adjustment to parental divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 39(1-2), 135-165.
- Gambaro, M. E., Enright, R. D., Baskin, T. A. & Klatt, J. (2008). Can school-based forgiveness counseling improve conduct and academic achievement in academically at-risk adolescents. *Journal of Research in Education*, 18, 16-27.
- Geldard, K. ve Geldard, D. (2013). *Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma proaktif yaklaşım*. Metin Pişkin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gerring, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). *Psikoloji ve yaşam*. Gamze Sart (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ghamari Givi, H., Mohebbi, Z. & Sadeghi, M. (2014). Efficacy of forgiveness therapy in reducing aggression and promoting forgiveness in male juvenile in tehran corectional and rehabilitation centre. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 24(114), 163-168.
- Goldman, D. B. & Wade, N. G. (2012). Comparison of forgiveness and anger-reduction group treatments: A randomized controlled trial. *Psychotherapy Research*, 22(5), 604-620.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 257-276.
- Hargrave, T. D. & Sells, J. N. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23(1), 41-62.
- Harris, A. H. S., Luskin, F., Norman, S. B., Standartd, S. Bruning, J., Evans, S., & Thoresen, C. E. (2006). Effects of a group forgiveness intervention on forgiveness, perceived stress and trait anger. *Journal of Clinical Psychology*, 62(6), 715-733. doi: 10.1002/jclp.20264
- Haskan, Ö. ve Yıldırım, İ. (2012). Şiddet eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 166-177.
- Hepp-Dax, S. (1996). *Forgiveness as an intervention goal with fifth-grade inner city children*. (Dissertation, Fordham University). Retrieved from <https://fordham.bepress.com/dissertations/AAI9708250/>
- Hilbert, H. K. E. (2015). *The impact and evaluation of forgiveness education with early adolescents*. (Master Thesis, University of Northern Iowa). Retrieved from <https://scholarworks.uni.edu/hpt/174/>

- Hill, E. W. (2001). Understanding forgiveness as discovery: Implications for marital and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 23(4), 363- 384.
- Ho, K. D. (2002). Implementation of A Forgiveness Education Programme in A Hong Kong Secondary School. Unpublished Master Thesis, The University of Hong Kong.
- Holter, A. C., Magnuson, C., Knutson, C., Knutson Enright, J. A. & Enright, R. D. (2008). The forgiving child: The impact of forgiveness education on excessive anger for elementary aged children in milwaukee's central city. *Journal of Research in Education*, 18, 82-93.
- Hortwitz, L. (2005). The capacity to forgive: Intrapsychic and developmental perspectives. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 53 (2), 485-511.
- Hui, E. K. & Ho, D. K. (2004). Forgiveness in the Context of Developmental Guidance: Implementation and Evaluation. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(4), 477-492.
- Hui, E. P. & Sing Chau, T. (2009). The impact of a forgiveness intervention with hong kong chinese children hurt in interpersonal relationships. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37 (2), 141-156.
- Ilgar, M. Z. (2005). Rehberliğin başlıca türleri. Gürhan Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (s. 28-48). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Ingersoll-Dayton, B., Campbell, R. & Ha, J. H (2008) Enhancing forgiveness: A group intervention for the elderly. *Journal of Gerontological Social Work*, 52 (1), 2-16. doi: 10.1080/01634370802561901
- Ji, M. (2013). A study on the impact of forgiveness intervention on mainland chinese college students. (Doctorate Thesis, The University of Hong Kong). Retrieved from <https://hub.hku.hk/handle/10722/181864>
- Karataş, Z., ve Gökçakan, Z. (2009). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkisinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(4), 357-366.
- Kaya Zengin, M. (2012). Lise I. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmaya dönük bir grup rehberliği programı. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları III* içinde (s.149-205). Ankara: Pegem Akademi.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 353-364.
- Kılıçarslan, S. ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 113-130.
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı*. (5. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık
- Kılınç, E. ve Murat, M. (2012). Genel lise 9. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere ve sürekli kaygı düzeylerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 835-853.
- Kim, J. J. (2016). The effectiveness of a forgiveness intervention program on reducing adolescents' bullying behavior: A single-case experimental design. (Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin-Madison). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1805061612?pq-origsite=gscholar>
- Köknel, Ö. (1995). *Kişilik: Kaygıdan mutluluğa* (13. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kumru Sarıca, A. (2008). *Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden edinilmiştir>.
- Laporte, L., Jiang, D., Pepler, D. J. & Chamberland, C. (2011). The relationship between adolescents' experience of family violence and dating violence. *Youth & Society*, 43 (1), 3-27. Doi: 10.1177/0044118X09336631
- Lavafpour Nouri, F., Zahrakar, K., Omara, S., Azarhoush Fatideh, Z., Pourshojaei, A. & Azarhoush Fatideh, N. (2015). Effect of psychoeducational forgiveness program on symptoms of depression, anxiety, and stress in adolescents. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 25(123), 191-196.
- Luskin, F. M., Ginzburg, K. & Thoresen, C. E. (2005). The efficacy of forgiveness intervention in college age adults: randomized controlled study. *Humboldt Journal of Social Relations*, 163-184.

- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Brown, S. W. & Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1586-1603.
- Naami, A., Asgari, P. & Roshan, K. (2014). Predicting collegiate students' aggression based on the amount of forgiveness and their belief in a just/unjust world. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 4(1), 4-8.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 42, 499-508.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke Yılmazçetin, C. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları, No: 17.
- Öğülmüş, S. (2007). *Okullarda şiddet ve önlenmesi*. 9. Ulusal PDR Kongresi. (17-19 Ekim 2007). İzmir-Çeşme.
- Önen, E. (2009). Saldırganlık ölçeği'nin psikometrik niteliklerinin türk ergenleri için incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 75-84.
- Özgür, H. ve Eldekioğlu, J. (2017). REACH affetme modelinin türk kültürü üzerinde etkililiğinin incelenmesi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 98-112
- Park, J. H., Enright, R. D., Essex, M. J., Zahn-Waxler, C. & Klatt, J. S. (2013). Forgiveness intervention for female south korean adolescent aggressive victims. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 268-276.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., Çınkır, Ş., Ayas, T., Babadoğan, C., Çokluk, Ö., Atik, G., Boysan, M., Kalafat, T., Şahan, B. (2012). *Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi*. Tubitak Proje no: 108K305
- Sağkal, A.S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Scobie, E. D. & Scobie, G. E.W. (1998). Damaging events: The perceived need for forgiveness. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 28, 373-401.
- Sing Chau, T. (2004). *A forgiveness education programme with primary school students*. (Master Thesis, University of Hong Kong). Retrieved from <http://hub.hku.hk/handle/10722/31727>
- Sümer, N. (2003). Personality and behavioral predictors of traffic accidents: Testing a contextual mediated model. *Accident Analysis & Prevention*, 35(6), 949-964.
- Şahin, E. S. ve Owen, F. K. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 64-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. Mustafa Baloğlu (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Tang, S. S. (2006). An implementation of a forgiveness education programme in a secondary girls' school. (Master Thesis, University Of Hong Kong). Retrieved from <http://hub.hku.hk/handle/10722/206659>
- Tang, S. S. (2014). Implementation and evaluation of the forgiveness education programmes based on process model and chinese values with hong kong chinese youth. (Doctorate Thesis, The University Of Hong Kong). Retrieved from <http://hub.hku.hk/handle/10722/206659>
- Taysi, E. & Vural, D. (2016). Forgiveness education for fourth grade students in Turkey. *Child Indicators Research*, 9(4), 1095-1115.
- TBMM (2007). Çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu (10/377,343,356,357). *Türkiye'de Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerde Şiddet ve Bunu Etkileyen Etmenlerin Saptanması, Araştırma Raporu*, Ankara.
- Tekinsav Sütçü, S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(66), 57-67.

- Tuzgöl, M. (2000). Ana baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 39-48.
- Türk, F. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisinin incelenmesi. (Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Uysal, A. ve Bayık Temel, A. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12 (1), 20-30.
- Wade, N. G. & Meyer, J. E. (2009). Comparison of brief group interventions to promote forgiveness: a pilot outcome study. *International Journal of Group Psychotherapy*, 59(2), 199-220.
- Worthington, E. L. (1998). An empathy-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*, 20, 59-76.
- Worthington, E. L. & Wade, N. G. (1999). The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18 (4), 385-418.
- Yavuzer, H. (2007). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y., Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 389-405.
- Yıldırım, T. (2012). Şiddetsizlik eğitim programının lise öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve şiddetsizliğe ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, İ. (2008). Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.



Copyright © 2018 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>  
 Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2019 • 7(19) • 83-94

ISSN 2147-8473  
 Başvuru | 04 Haziran 2019  
 Kabul | 12 Temmuz 2019

# Psikodrama Yöntemiyle Gerçekleştirilen Grup Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Umut, Yaşam Doyumu ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

*Fusun Gökkaya\**

*Merve Güleç\*\**

*Zehra Gülser\*\*\**

*Ebrar Günel\*\*\*\**

*Gizem Günak\*\*\*\*\**

*Burcu Sandıkcıoğlu\*\*\*\*\**

*Büşra Köse\*\*\*\*\**

*Alparslan Kılınç İpek\*\*\*\*\**

*Yasemin Özkeç\*\*\*\*\**

## Öz

Bu araştırmanın amacı; psikodrama grup yaşantısının psikoloji lisans 4. sınıf öğrencilerinin umut, yaşam doyumu ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde, lisans programında seçmeli ders olarak grup psikoterapileri dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırma, deney ve kontrol gruplu ön-test son-test 2X2 yarı deneysel bir desen olarak düzenlenmiştir. Deney grubunda 17 kadın, 2 erkek, kontrol grubunda 21 kadın, 1 erkek öğrenci yer almıştır. Psikodrama grup yaşantısı her hafta üç ders saati olmak üzere toplam 11 hafta sürmüştür. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Veri toplama araçları Sosyodemografik Bilgi Formu, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Umut Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeğidir. Uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin umut ve yaşam doyumu düzeylerinde artış, öznel iyi oluş düzeylerinde düşme görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin umut, yaşam doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinde düşme görülmüştür. Bu değişim umut ve öznel iyi oluş düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuşken, yaşam doyumunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Psikodrama, Etkililik, Umut, Öznel İyi Oluş, Yaşam Doyumu.

\* Yrd. Doç. Dr., KTCC Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, [fusun.gokkaya@neu.edu.tr](mailto:fusun.gokkaya@neu.edu.tr). ORCID ID: 0000-0002-9392-0724

\*\* Psikolog, [merveapagulec@gmail.com](mailto:merveapagulec@gmail.com), ORCID ID: 0000-0003-0583-8067

\*\*\* Psikolog, [zehraagulserr@gmail.com](mailto:zehraagulserr@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-1807-9517

\*\*\*\* Psikolog, [ebrr1272@hotmail.com](mailto:ebrr1272@hotmail.com) ORCID ID: 0000-0001-5337-1372

\*\*\*\*\* Psikolog, [gizemgunak@gmail.com](mailto:gizemgunak@gmail.com) ORCID ID: 0000-0001-7689-5734

\*\*\*\*\* Psikolog, [burcunossa@gmail.com](mailto:burcunossa@gmail.com) ORCID ID: 0000-0001-8511-0337

\*\*\*\*\* Psikolog, [bsrakose00@mail.com](mailto:bsrakose00@mail.com) ORCID ID: 0000-0001-7380-3363

\*\*\*\*\* Psikolog, [alparsalnkilincepek@gmail.com](mailto:alparsalnkilincepek@gmail.com) ORCID ID: 0000-0001-8197-8163

\*\*\*\*\* Psikolog, [yaseminozkez2811@gmail.com](mailto:yaseminozkez2811@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-1532-2024

## Abstract

The aim of this study was to evaluate the effect of psychodrama group experience on fourth grade psychology students' level of hope, satisfaction with life and subjective well-being. The study was conducted in a public university, as part of a optional lesson "Group Psychotherapies" in psychology license program at fall-term of 2018-2019 school year. The survey was arranged as quasi-experimental design including experimental group and control group, pre-test and post-test 2X2. Seventeen female and 2 males were assigned to the experimental group and 21 females and 1 male were assigned to the control group. Psychodrama group experience continued for 11 weeks and 3 lessons per week. For control group, there were no process applied. In the study sociodemographic information form, subjective well-being Scale, hope Scale and satisfaction with life Scale were used. After psychodrama experience, students' hope and satisfaction with life scores increased and subjective well-being scores decreased. Hope, satisfaction with life and subjective well-being scores of students' in control group decreased. The differences was found to be statistically significant in hope and subjective well-being scores, however satisfaction with life scores were not significant. The results were discussed under the light of literature.

**Keywords:** Psychodrama, Efficacy, Hope, Subjective Well-Being, Satisfaction With Life.

## GİRİŞ

Üniversite dönemi gençlerin hayatlarının en önemli dönemlerinden biridir. Öğrenciler için üniversiteden mezun olmak gurur kaynağı olduğu gibi, işsizlik gibi sorunların yaşanmasının başlangıç noktası olmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Üniversite eğitiminin son yılında gençler yaşamları boyunca gerçekleştirecekleri mesleği edinme, iş arayışı, bağımsızlığa doğru yönelme, uzun soluklu bir ilişki yürütüp belki aile kurma gibi durumların baskısı altında "sanki geleceğim kapkaranlık, şu an hiçbir şeyden emin olamıyorum", "seneye nerede ve ne yapıyor olacağım konusunda bir fikrim yok, bu beni korkutuyor" gibi ifadeleri kullanmaktadırlar (Akman, 1992; Dünyaoğulları, 2011, s.1). Bu dönemde gençlerde farkındalık seviyesi yükselmekte, kendini gözden geçirme ve değerlendirme isteği artmakta, geleceğe yönelik endişeler ve umutsuzluk düzeyi daha yoğun yaşanmaktadır (Dünyaoğulları, 2011).

Gelecekte beklenen olumlu değişimler umut kavramıyla tanımlanmakta, belirlenen hedefe ulaşma durumunun duygusal bir ögesi olarak ele alınmaktadır (Kemer ve Atik, 2005). Umud, kişiyi eyleme geçirmek için güdüleyen ve bu yolla kişiye iyi olma duygusu veren bir niteliktir (Özer ve Tezer, 2008). Umutsuzluk düzeyi düşük yani umudu yüksek üniversite öğrencilerinin problemleri çözme konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri ve rasyonel, düşünen, analiz eden bir yaklaşımı daha çok benimsedikleri saptanmıştır (Vatan, 2013).

Araştırmalar bireyin sahip olduğu umut düzeyinin yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş haliyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Snyder, 1995; Özer ve Tezer, 2008). Bir kimsenin yaşamından duyduğu memnuniyet, pozitif duyguların olması ve negatif duyguların olmaması ile kuşatılan bir durum olarak kabul edilen öznel iyi oluş (Alexandrova, 2005) bireyin yaşamının toplam kalitesini değerlendirmesi olarak görülmektedir. Öznel iyi oluş, bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan doyumun öznel hâli ve olumlu ruh sağlığı olarak tanımlanır (Deiner, 2001). Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyini yordayabilecek önemli değişkenlerden bazılarının duygu düzenleme becerisi, mizah tarzları, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma stratejileri olduğunu saptamışlardır. Elde edilen bir araştırma bulgusu ise öznel iyi oluş düzeyinin sosyal desteğin bütün alanlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Saygın, 2008). Diener'e (1994) göre yaşam doymu ile öznel iyi oluş birbiriyle ilişkilidir. Yaşam doymu boyutu öznel iyi oluşun bilişsel bileşenidir. Bireyin çeşitli yaşam alanlarındaki doyumuna ilişkin değerlendirmelerini yansıtır (Myers ve Deiner, 1995). Yaşam doymu kişinin kendisi için belirlediği kriterlere göre yaşam koşullarını algılayışı ve buna bir değer yüklemesidir. Genel olarak bireyin yaşamdan memnuniyet derecesiyle ilgilidir ve hayata dair hissettiği pozitif duygusal tepkiler olarak ifade edilebilir (Bakan ve Güler, 2017). Tuzgöl Dost (2007), cinsiyet, algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik durum, gelecekte beklenen dini inanç ve yalnızlık değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu anlamlı düzeyde etkilediğini belirtmiştir. Araştırmaya göre algılanan akademik başarının yüksek, algılanan ekonomik durumun iyi düzeyde, gelecekte beklenenin iyimser yönde, dini inancın yüksek olduğu öğrencilerin yaşam doyumunun daha yüksek olduğu; yalnızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise yaşam doyumunun daha az olduğu görülmüştür. Yapılan başka bir çalışmada üniversite son sınıf öğrencilerinin yaşam doyum düzeyi üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yaşam doyumuna göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011). Gündoğar ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise tam olarak istemedikleri ilgi alanlarına uymayan bir bölüme açığa kalmamak için giren öğrencilerin yaşam doyumlarının daha düşük, umutsuzluklarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada Çivitçi (2012), başarı ihtiyacı yüksek olan üniversite öğrencilerinin yaşam doymu düzeyinin de yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Gözden geçirilen araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, üniversite son sınıf öğrencilerinin umut, yaşam doymu ve öznel iyi oluş düzeyleri artırılarak mesleğe geçiş öncesinde yaşadıkları kaygılar ve olumsuzluklarla daha kolay baş edebilecekleri düşünülmüştür. Böylece kendilerini hayata daha hazır hissetmeleri sağlanarak geleceğin sağlıklı yetişkinleri olmalarına yardım edilebilir.

Bunu yapabilmek için çeşitli yöntemlerden yararlanılabilir. Bunlardan biri de psikodramadır. Psikodrama, dramatizasyondan (spontan tiyatrodan) yararlanılarak gerçekleştirilen bir terapi yaklaşımıdır. Psikodrama terapisinde, grubu oluşturan üyeler, birtakım ruhsal sorunlarını canlandırarak etkileşimde bulunurlar. Canlandırmalar sırasında duygusal bir boşalma (katarsis) sağlayarak iç görü kazanma ve daha sağlıklı davranışlara yönelme söz konusudur (Altınay, 1999). Psikodrama, öncelikli olarak güncel ve kişilerarası ilişkilerle temellenen sorunlara odaklanır. Kullanılan çağrışımlarla, güncel sorunlara kaynak oluşturan, geçmişte kalarak unutulmuş, bastırılmış temel sıkıntılara ulaşılır. Bireyin kendisine egemen

olan çekirdek sorunlar ve kör noktalarını tanınmasına ve değiştirmesine yardım edilir (Özbek ve Leutz, 2003). Psikodramanın çeşitli psikolojik problemlerin tedavisinde kimi zaman tedavi edici kimi zaman da nüksü önleyici ve sağlıklı bireylerin kişisel gelişimlerinde de olumlu etkiye sahip olduğu çalışmalarla kanıtlanmıştır (Coşkun ve akmak 2005; Işiker ve Fırıncı, 2008; Sözeri Varma Karadağ, Kalkan Oğuzhanoğlu ve Özdel, 2017; Karataş, 2014). Psikodrama yönteminin etkililiğini değerlendirmek için yapılan çalışmalar; psikodramanın, depresif belirtileri, kaygı düzeyini, umutsuzluk ve öfke düzeyini azaltıp stresle başa çıkma düzeyini, sorun çözme becerilerini, empati ve yaratıcılık düzeyini arttırdığını göstermektedir (Coşkun ve akmak, 2005; Karadağ, Kalkan Oğuzhanoğlu, Özdel, Ergin, ve Kaçar, 2010; Karataş, 2014; Sözeri Varma, Karadağ, Kalkan Oğuzhanoğlu ve Özdel, 2017; Ulupınar, 2014). Bu bağlamda araştırmanın amacı, psikodrama yöntemiyle gerçekleştirilen grup uygulamalarının üniversite son sınıf öğrencilerinin umut düzeyi, yaşam doyumunu ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemektir.

## Yöntem

Araştırma, deney ve kontrol gruplu ön-test son-test 2X2 yarı deneysel bir desen olarak düzenlenmiştir. Bu bölümde grup üyeleri, grup yöneticisi, veri toplama araçları ve grup oturumları hakkında bilgi verilmiştir.

## Çalışma (Deney-Kontrol) Grubu

Çalışmaya başlamadan önce Yakın Doğu Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edildiği çalışma grubu, 2018-2019 öğretim yılı güz yarıyılında İzmir’de bir devlet üniversitesinde psikoloji bölümünde okuyan ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan 43 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Öncelikle çalışmanın amacı öğrencilere anlatılmıştır. Psikodrama yöntemi, çalışma günü ve saatleri hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler psikodrama grubuna atanmıştır. Grup çalışmasına katılmaya çeşitli nedenlerle (o saatte başka dersi, etkinliği vb. olan öğrenciler) engeli olan diğer gönüllü öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Benzer şekilde onların da onam formu ile çalışmada kullanılan ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır.

Psikodrama oturumları haftada 1 kez, 3 saat şeklinde gerçekleşmiş ve toplamda 11 oturumdan oluşmuştur. Genelde bir psikodrama oturumu üç aşamadan oluşur. Bunlar; ısınma, eylem ve paylaşım aşamalarıdır (Blatner, 2002). Isınma, grup üyelerinin birbirine ve yöneticiye güven duyması, protagonistin belirlenmesi için çeşitli oyunların oynandığı aşamadır (Blatner, 2002). Eylem, oyun aşamasıdır. Bu aşamada protagonistin ısınma süreci sırasında belirlenmesinin ardından sahneye gelmesi ve yardımcı oyuncuları seçip, olayın geçtiği sahneyi kısmen orada var olan nesnelere kısmen de tanımlayarak hazırlaması ile başlar. Ardından sahne yöneticinin liderliğinde canlandırılır ve sonlandırılır (Özbek ve Leutz, 2003). Oyunun sonlanmasının ardından paylaşım aşaması gelir. Paylaşım aşamasında protagonist oyununda rol alanlar rolden geri bildirimler verirler. Ayrıca oyunda rol alanlar ve izleyenler oyunla kendi yaşamları arasındaki benzerliklerle ve oyun sırasındaki duygularla ilgili paylaşım da yaparlar. Çalışma grubuyla yürütölen psikodrama uygulaması bu üç aşamayı içeren oturumlardan oluşmuştur.



Çalışma 40 kadın, 3 erkek olmak üzere toplam 43 katılımcı ile başlamıştır. Bunlardan 19 kadın ve 2 erkek, toplam 21 kişi deney grubunu oluştururken; 21 kadın ve 1 erkek, toplam 22 kişi ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Ancak çalışmanın sonunda deney grubunda yer alan iki kadın üye son testleri özel sebeplerden dolayı dolduramamıştır. Sonuç olarak deney grubundan 17 kadın 2 erkek üyenin verileri analize dahil edilmiştir.

## Grup Yöneticisi

Oturuşlar bir psikodramatist tarafından yürütülmüştür. Grubun yöneticisi makalenin ilk yazarıdır. Grup yöneticisi terapist, dersi yürüten öğretim görevlisidir ve Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsünden psikodrama terapisti ünvanını almış doktoralı bir klinik psikologdur.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları Sosyodemografik Bilgi Formu, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Umut Ölçeği ve Yaşam Doymu Ölçeği'dir.

**Sosyodemografik Bilgi Formu:** Araştırma ekibi tarafından hazırlanmış form, katılımcıların cinsiyet, yaş, bölümünü isteyerek seçip seçmemesi gibi bazı bilgileri içermektedir.

**Yaşam Doymu Ölçeği (YDÖ):** Yaşam Doymu Ölçeği, (The Satisfaction with Life Scale) Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları Dağlı ve Baysal tarafından (2016) yapılmıştır. Ölçek 5 düz maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması yaşam doymunun yüksekliğini ifade eder. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı 0.88 ve test- tekrar test güvenilirliği ise 0.97 olarak saptanmıştır.

**Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİO):** Ölçeğin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tuzgöl Dost (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek yaşam alanlarına ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadelerini içeren 46 maddeden oluşmaktadır. Cevaplama sistemi beşli Likert ölçeği şeklindedir. Ölçek maddelerinin 26'sı olumlu 20'si olumsuz ifade şeklindedir. Ölçek, yaşamını kendi geçmişi ve başkalarının hayatı ile kıyaslama, olumlu ve olumsuz duygular, amaçlar, kendine güven, ilgi duyulan etkinlikler, iyimserlik, arkadaşlık ilişkileri, geleceğe bakış, aile ilişkileri, başkalarının yaşamına imrenme, karamsarlık ve yaşamın zorluklarıyla baş etme olarak adlandırılan 12 alt ölçekten oluşur. Ölçek sonucunda alınan puan 46 ile 230 arasında değişkenlik göstermektedir. Alınan puanın yüksekliği ise öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .93; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olarak saptanmıştır (Tuzgöl Dost, 2005).

**Umut Ölçeği (UÖ):** Umut Ölçeği (Measure of Hope) Synder ve arkadaşları tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Umut ölçeğinin uyarlama çalışmaları Akman ve Korkut (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçek düz cümlelerden oluşan 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek orijinal ölçekteki gibi dördümlü Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçek değerlendirilirken orijinal ölçekteki gibi doldurucu maddelere (3, 5, 6, 1) verilen puanlar dikkate alınmamakta, diğer maddelere verilen puanlar toplanarak birey için bir puan elde

edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir. Uyarlanan Umut Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .65 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği .66 olarak bulunmuştur (Akman ve Korkut, 1993).

## Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce, istatistik tekniğine karar verebilmek için Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin normallikleri test edilmiştir. Verilerin normal dağılması nedeniyle parametrik testler uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ayrı ayrı, ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise bağımlı gruplar t testinden faydalanılmıştır. Bunların dışında verilerin betimlenmesinde ortalama standart sapma, frekans ve yüzde dağılımları da hesaplanmıştır. Tüm bunlara ek olarak, son uygulama sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerden psikodrama çalışması ile ilgili görüşleri, öznel değerlendirmeleri ve yazılı protokolleri kullanılarak alınmıştır. Bu ifadeler bulgular bölümünde yer almaktadır. Ayrıca deney grubunun kendi cümlelerinin içeriğinden elde edilen bilgiler benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

## İşlem

Araştırma için toplanan veriler deney grubundan, psikodrama oturumlarına başlamadan ön test; psikodrama oturumlarının bitmesinin ardından son test şeklinde uygulanarak toplanmıştır. Kontrol grubu verileri ise deney grubu verileri ile eş zamanlı olarak ölçeklerin elden dağıtılması ve elden alınması ile toplanmıştır.

## Süreç Değerlendirmesi

İlk oturum, ısınma oyununa ve grup üyelerinin ihtiyaçlarının belirlenmesine ayrılmıştır. Grubun ortak sorununun gelecek kaygısı olduğuna ulaşılmıştır. Bu nedenle grup yöneticisi gruptaki herkesten kendi gelecek kaygılarını yansıtan heykeller yapmasını istemiştir. İkinci oturumda bir önceki oturumda yarım kalan heykel oyununa devam edilmiştir. Ardından grup olarak büyümlü orman oyunu oynanmıştır. Üçüncü oturumda ilk protagonist oyunu oynanmış ve aile ilişkileri ile koşulsuz sevgi çalışılmıştır. Oyunun sonunda bir grup üyesi çocukluk korkularını hatırlayıp anlatmıştır ve bu durum gruptaki diğer üyelerin çocukluk korkularını tetiklemiştir. Dördüncü oturumda grup üyelerinden biri çocukluk korkusunu protagonist oyunuyla çalışmıştır. Oyunun sonunda baba ile olan ilişkisi ortaya çıkmış ve bu durum diğer grup üyelerinin babalarıyla ilişkilerini düşünmelerini sağlamıştır. Beşinci oturumda baba ilişkisinden tetiklenen bir grup üyesi annesi ile yaşadığı bir sorunu protagonist oyunuyla çalışmıştır. Altıncı oturumda sessizliğin hakim olduğu grupta bir grup oyunu oynanmıştır. Bu oyunda bir ormanda yaşayan hayvanlar ve mücadeleleri konu edilmiştir. Yedinci oturumda iki protagonist oyunu oynanmıştır. Biriyile çocukluk anısı, diğer üyeye ertelemelerinin ardında yatan nedenler çalışılmıştır. Sekizinci oturumda grup üyelerinden birinin ihtiyacı üzerine genç bireylerin romantik ilişkileri ve aile baskısı

üzerine bir grup oyunu oynanmıştır. Dokuzuncu ve onuncu oturumda grup üyelerinin ortak ihtiyaçları doğrultusunda mesleki yeterlilik kaygısının çalışılması için grup oyunları oynanmıştır. Gruplara ayrılan üyeler, psikolog ve danışan rollerini bölüşüp ilk görüşme seansları canlandırmışlardır. On birinci ve son oturumdan önce, babasıyla ilişkisini çalışmak isteyen bir grup üyesinin protagonist oyunu oynanmıştır. Ardından grupta veda oyunu oynanmış ve sembolik hediyeler verme ile oturumlar sona ermiştir. Tüm çalışma boyunca beş oturumda grup oyunları, altı oturumda protagonist oyunları oynanmıştır. Protagonist oyunlarında eşleme, ayna, rol değiştirme tekniklerinin tamamı kullanılmıştır.

## Bulgular

Çalışma gruplarının ait sosyodemografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ile ölçek ön test-son test toplam puanları ile yapılan analizlere bu bölümde yer verilmiştir.

### Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

Deney ve kontrol grubunun yaş ve cinsiyete ilişkin bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır. Deney grubunda 19-21 yaş arası 10 kişi (%52.6), 22-24 yaş arası 9 kişi (%47.4) vardır. Kontrol grubunda ise 19-21 yaş arası 11 kişi (%50), 22-24 yaş arası 9 kişi (%40.9), 24 yaş ve üzeri 2 kişi (%9.1) vardır. Bununla birlikte deney grubunda 17 kişi (%89.5), kontrol grubunda 21 kişi (%95.5) kadındır. Deney grubunda 2 kişi (%10.5) kontrol grubunda 1 kişi (%4.5) erkektir.

**Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş ve Cinsiyete İlişkin Bilgileri**

		Deney		Kontrol	
		S,	%	S,	%
<b>Yaş</b>	19-21 yaş	10,	52.6	11,	50.0
	22-24 yaş	9,	47.4	9,	40.9
	24 yaş üzeri	0,	0.0	2,	9.1
	Toplam	19,	100	22,	100
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	17,	89.5	21,	95.5
	Erkek	2,	10.5	1,	4.5
	Toplam	19,	100	22,	100

Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre cinsiyet ( $\chi^2(1)=0.538$ ,  $p>0.05$ ), ve yaş ( $\chi^2(1)=1.838$ ,  $p>0.05$ ) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

### Grupların Ön Test Puanları Açısından Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarının YDÖ, ÖİÖ, UÖ ön test puanları açısından değerlendirilmesi Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları Açısından Karşılaştırılması**

		S	Ort.	Ss	sh	t
UÖ	Deney Grubu	19	26.00	3.19	39	.79
	Kontrol Grubu	22	25.04	4.32		
ÖiÖ	Deney Grubu	19	172.15	17.81	39	1.65
	Kontrol Grubu	22	160.77	25.07		
YDÖ	Deney Grubu	19	23.84	5.51	39	2.88*
	Kontrol Grubu	22	18.90	5.41		

\* $p<0.05$

Deney ve kontrol grupları UÖ ve ÖiÖ ön test puanları açısından birbirlerinden farklılaşmamaktadır ( $p>0.05$ ). Ancak YDÖ ön test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (deney grubu ortalama: 23.84, kontrol grubu ortalama: 18.90). Elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının ön test ölçek puanlarının kısmi olarak benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

### Grupların Son Test Puanları Açısından Değerlendirilmesi

Grupların YDÖ, ÖiÖ, UÖ son test puanları açısından değerlendirilmesi Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları Açısından Karşılaştırılması**

		S	Ort.	Ss	sh	t	Etki büyüklüğü
UÖ	Deney Grubu	19	26.52	3.83	39	2.32*	.7
	Kontrol Grubu	22	23.45	4.52			
ÖiÖ	Deney Grubu	19	170.26	22.03	39	2.71*	.8
	Kontrol Grubu	22	151.59	21.96			
YDÖ	Deney Grubu	19	24.10	4.96	39	3.77*	1.19
	Kontrol Grubu	22	18.00	5.31			

\* $p<0.05$

Deney ve kontrol grupları UÖ, ÖiÖ ve YDÖ son test puanları birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır, yüksek düzeyde etki büyüklüğü vardır (*sırasıyla* e.b.=0.7, 0.8, 1.19). Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığını anlayabilmek için grupların ayrı ayrı ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır.

### Grupların Ayrı Ayrı Ön Test ve Son Test Puanları Açısından Karşılaştırılması

Deney grubunun ön test ve son test puanları açısından değerlendirilmesi Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması**

	ÖLÇÜM	S	Ort.	SS	sh	t
UÖ	Ön test	19	26.00	3.19	18	-.83
	Son test	19	26.52	3.83		
ÖiÖ	Ön test	19	172.15	17.81	18	.50
	Son test	19	170.26	22.03		
YDÖ	Ön test	19	23.8	5.51	18	-.178
	Son test	19	24.1	4.96		

\* $p < 0.05$ 

Deney grubunun UÖ ve YDÖ son test puanları ön test puanlarından yüksektir ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > 0.05$ ). Deney grubunun ÖiÖ son test puanlarında ön test puanlarına göre düşme gözlemlenmiştir. Ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları açısından değerlendirilmesi Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması**

	ÖLÇÜM	S	Ort.	SS	Sh	t
UÖ	Ön test	22	25.04	4.32	21	2.76*
	Son test	22	23.45	4.52		
ÖiÖ	Ön test	22	160.77	25.07	21	2.76*
	Son test	22	151.59	21.96		
YDÖ	Ön test	22	18.90	5.41	21	.91
	Son test	22	18.00	5.31		

\* $p < 0,05$ 

Kontrol grubunun UÖ ve ÖiÖ son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunun YDÖ son test puanları ön test puanlarından düşüktür. Ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > 0.05$ ).

### Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışmaya Yönelik Öznel Değerlendirmeleri

On bir haftalık psikodrama süreci ardından grup üyelerinin kazanımları ve farkındalıkları ile ilgili kurdukları cümlelerden bazıları şöyledir;

“Bu yolculuk sadece kendimde bir şeyler fark etmemi değil insanlar hakkında da birçok şeyi fark etmemi sağladı. Hayatımda çoğunlukla ben ve diğerleri olarak ayırım yapardım ama psikodramadan sonra “biz” olmanın ne demek olduğunu fark ettim”.

“Artık kendimden çok daha fazla eminim. Yaşadıklarımın aslında birçok insanın normal olduğunu görmek beni hayata karşı daha az kızan ve daha özgür biri haline getirdi. Kendimde değiştirmem gereken noktaların artık daha çok farkındayım”.

“Her hafta kalbime, aklıma dokunan şeyler vardı ve bunlar başta beni üzüyor gibi gözükse de kendimle ilgili farkındalık konusunda bana iyi geliyordu”.

“Normal hayatımda soğuk biri olduğum için kendime kızardım. Dışarıdan herkes tarafından böyle algılanmamak beni aşırı sevindirdi ve bundan sonra insanlara karşı gülümsemeye daha fazla dikkat etmem gerektiğini anladım”.

“Çok fazla gelecek kaygısı yaşıyordum. Aslında hala yaşıyorum ama grupta diğer kişilerin de bu durumda olduğunu görünce bunu normalleştirdim ve son yılımın keyfini çıkarmam gerektiğini fark ettim”.

“Psikodramanın benim için özel bir yolculuk olacağını tekrardan ve iyice fark etmemi sağladı bu süreç. Bu yolculuğa çıkmak için sabırsızlanıyorum”.

“Artık veda ettiklerim nedeniyle gözüm arkamda kalmayacak; belki gözüm onları arayacak ama ben pencereden bakmaya devam edeceğim, aynı gözle bambaşka bir bakışla. Psikodramanın bana kazandırdığı en iyi şey sanırım ardımda bırakabilme cesareti vermiş olmasıydı”.

## Tartışma

Bu çalışmanın amacı, psikodrama yöntemiyle gerçekleştirilen grup uygulamalarının üniversite son sınıf öğrencilerinin umut, yaşam doyumu ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemektir. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubunda yaşam doyumu ve umut düzeyinde artış; kontrol grubunda ise yaşam doyumu ve umut düzeyinde azalma saptanmıştır. Bu durum, psikodramanın umut ve yaşam doyumunu koruyucu etkisi ile açıklanabilir. Çünkü umut, öznel iyi oluş, yaşam doyumu gibi değişkenler sosyal çevre, kültürel yapı, fiziksel ve ruhsal sorunlar gibi birçok unsurdan etkilenen değişken yapılarıdır ve dinamik bir özellik taşırlar (Gündoğar ve ark., 2007; Lavalekar ve Karmalkar, 2017; Oğuztürk, Akça ve Şahin, 2010; Saygın, 2008). Bu bağlamdan düşünüldüğünde; kontrol grubunun umut, yaşam doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerindeki düşüş, bu değişkenlerin zamana bağlı değişen dinamik bir yapı olmaları ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu bulgu yaklaşık üç aylık gibi kısa bir zaman diliminde bile, gençlerde, ruhsal müdahale yöntemleri uygulanmaması durumunda, gençlerin pozitif duygusal tepkilerinde düşme olabileceğini, gelecekte olumlu beklentilerinin azalabileceğini göstermektedir. Literatür incelendiğinde, üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyete yaklaştıkça kaygı ve korku düzeylerinin arttığı, gelecek kaygısı, işsizlik korkusu, uzun soluklu ilişkiler ve aile kurma isteğinden dolayı yaşanan stres gibi faktörlere bağlı olarak umut, yaşam doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinde düşme gözlemlendiği bilinmektedir (Akman, 1992; Dünyaoğulları, 2011; Özer ve Tezer, 2008; Şahin ve ark., 2011). Kontrol grubunun öznel iyi oluş, yaşam doyumu ve umut düzeylerinin süreç içerisinde düşüş göstermesi, mezuniyetin yaklaşmasına bağlı olarak ortaya çıkan kaygı ve korkunun bir sonucu olarak düşünüldüğünde yapılan önceki çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Özetle değişken bir yapı sergileyen bu özelliklerin, stres durumuna bağlı olarak herhangi bir psikolojik destek alınmadığında daha da olumsuz bir değişim gösterdiğini söylemek

de mümkündür. Dolayısıyla pozitif psikolojik müdahalelerin gençleri olumsuz ruhsal değişimlerden koruyan önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bunu söylemeye neden olan önemli bir durum deney grubunda sözü edilen bu değişkenler açısından (umut ve yaşam doymu) istatistiksel olarak anlamlı bir düşüşün olmamasıdır. Aslında burada psikodrama grup çalışmasının koruyucu özelliği ortaya çıkmaktadır. Psikodrama terapisinin kişinin kendisini tanımaya ve değiştirmesine yardım ettiği (Özbek ve Leutz, 2003), sağlıklı bireylerin kişisel gelişimlerinde olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Coşkun ve Çakmak 2005; Doğan, 2010; Işiker ve Fıncı, 2008; Karataş, 2014; Özbaş ve Tel, 2015; Özdel ve ark., 2003; Ulupınar, 2014; Sözeri Varma, Karadağ, Kalkan Oğuzhanoğlu ve Özdel, 2017). Yapılan çalışmalarda psikodrama uygulamasının, katılımcıların umut düzeylerini, stresle başa çıkma ve sorun çözme becerilerini arttırdığı, öfke ve kaygı düzeylerini azalttığı saptanmıştır (Coşkun ve Çakmak, 2005; Karadağ ve ark., 2010; Karataş, 2014; Sözeri Varma, Karadağ, Kalkan Oğuzhanoğlu ve Özdel, 2017; Ulupınar, 2014). Psikodramanın üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar psikodramanın öznel iyi oluş, umutsuzluk, iyimserlik, psikolojik denge, olumlu duygular, yaşam doymu ve mutluluk üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Bakalım ve Taşdelen Karçkay, 2017; Karataş, 2014; Tavakoly, Namdari ve Esmaili, 2014). Deney grubunun süreç içerisinde umut ve yaşam doymu puanlarındaki, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, artışın bu sonuçlarla kısmen uyumlu olduğunu ve bu durumun psikodrama uygulamasının koruyucu etkisine işaret ettiğini söylemek mümkündür.

Ancak deney grubunun öznel iyi oluş puanı son testte, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, bir miktar düşme göstermiştir. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Ortaya çıkan bu sonucun bir nedeni ölçeklerin öz bildirim dayalı bir nitelik taşıması ile açıklanabilir. Öz bildirim dayalı ölçekler her ne kadar geçerli ve güvenilir olsa da; elde edilen test puanı uygulayıcının ölçek maddelerini öznel bir şekilde değerlendirmesi ile sınırlıdır. Bu değerlendirme, aslında, hem uygulayıcıdan hem testi/ölçeği alan kişiden hem de çevresel faktörlerden (ısı, ses vb.) etkilenir. Çalışma grubunda yer alan psikoloji öğrencileri, aldıkları eğitim gereği kullanılan ölçeklere oldukça aşinadır. Bu tip ölçeklerin hangi amaçlarla kullanıldığını ve cevaplama şeklinin nasıl bir sonuç çıkaracağını bilmektedirler. Ölçeklere ait sahip oldukları bu ön bilgi, ölçeklerin doldurulması sırasında bir yanlılığa neden olmuş olabilir. Tüm bunların yanında grup üyeleri bu çalışmaya katılmaya gönüllü olsalar da, temelde bir ders kapsamı çerçevesinde bu testleri doldurmuşlardır. Bu faktörün ölçeklerin doldurulmasını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bir psikodrama oturumunu yöneten psikodramatist; analist, yönetmen, grup lideri rollerini başarıyla harmanlamanın yanı sıra, bu görevleri kendi kişilikleri ile uyum içerisinde yerine getiren; spontanlığı uyaran, protagonisti dikkatle dinleyen, alta yatan mesajları anlayan biridir; psikodramatist aynı zamanda grup üyeleriyle insan olarak karşılaşan önemli bir kişidir (Kellermann, 2013). Bazen bireyler kendilerine yardım etmeye çalışan bir psikoterapisti idealleştirebilir (Kellerman, 2013: 60). Bu yönleriyle bir psikodramatist, psikoloji öğrencileri için bir rol model olabilir; belki de bu psikodramatist rolü ileride onların olmak istediği kişiyi temsil ediyor olabilir. Aynı zamanda seanslar süresince öğrenciler kendilerini daha iyi tanıyıp ölçekleri daha gerçekçi bir yaklaşımla doldurmuş olabilirler. Son testlerin doldurulması sırasında bir grup üyesinin söyledikleri ortaya çıkan sonucu daha da anlaşılır kılmaktadır: “Ben ön test ölçeklerini doldururken her şeyi çok olumlu görüyordum, aslında kendime ve dünyaya bakış açım pek de gerçekçi değilmiş. Şimdi bakıyorum da, artık kendimi daha iyi tanıyorum. Sonuçları belki olumsuz etkileyecek

ama bu son ölçekleri daha gerçekçi değerlendirdiğimi düşünüyorum". Psikodrama çalışmalarıyla ortaya çıkan değişimin, öz bildirim ölçekleriyle ölçmeye çalışılanın ötesinde olduğu ve bunun için nitel değerlendirmelere ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Doğaner, 2011). Bu nedenle genellikle ya sorulan sorularla ya da grup üyelerinin protokollerinin değerlendirmeleriyle çalışmalardan edinilen kazanım ve değişimler anlaşılmaya çalışılır (Bakalım, Yörük ve Şensoy, 2018; Gökçaya ve Özdel, 2016). Bu çalışmada da benzer bir motivasyonla öğrencilerin seanslarla ilgili protokolleri incelenmiş ve kendi değişimlerine yönelik bazı ifadeleri çalışmanın etkililiğinin daha iyi anlaşılması için bulgular bölümünde verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı değerlendirmeleri bu bölümde, literatür ışığında tartışılmıştır.

Psikodrama ile kişilerin, diğerlerinin de kendileriyle benzer problemleri olduğunu gözlemlene imkanı buldukları, birliktelik duygusunu yaşadıkları, kendilerinin ve başkalarının duygularını daha kolay anlamlandırdıkları ve dolayısıyla kendilerine yeniden güven duydukları ve kendilerini daha iyi hissettikleri bilinmektedir (Dökmen, 2005). Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde Doğaner'in (2011), psikodrama uygulamalarından sonra kişilerde ne gibi içsel ve öznel tanımlı değişiklik olduğunu bulmak için yaptığı çalışmada ön plana çıkan "iyileşme", "farkındalık", "kabul", "hoşgörü", "iç görü" gibi faktörlerin bu çalışmada da ortaya çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ifadelerinden anlaşılacağı gibi grup terapilerinde tedavi edici etmen olarak görülen bilgi paylaşımı, grup birliği ve desteği, kişinin ve yaşantılarının kabul görmesi, kişiler arası bilgi edinme, kendini daha iyi tanıma, kendi davranışından dolayı başkalarının nasıl etkilendiğini keşfetme, başkalarının kendisini nasıl etkilediğini öğrenme, kendi iç dünyasının nasıl engeller oluşturduğunu ortaya çıkarma, umut aşılama, hastalığından kurtulmak için motive olma, fedakârlık, başkasından öğrenme, yol gösterme unsurlarının (Yalom, 2003) ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Gelecek kaygısı yaşayan ve daha pek çok stresörün etkisi altında olan ülkemizin geleceğini temsil eden üniversite öğrencilerinin zorlu yetişkin hayatına hazırlanabilmeleri için destekleyici ve koruyucu pozitif psikoloji uygulamalarına ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu pozitif psikoloji uygulamalarından biri de psikodrama terapisi. Ülkemizde üniversite öğrencileri ile yapılan psikodrama terapisinin etkililiğini araştıran az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin Ankara Psikodrama Derneği'nin resmi internet sayfası incelendiğinde 1993-2006 yılları arasında yapılmış 173 bitirme tezine ulaşılmıştır. Ancak tezlerden sadece 6'sı üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalardır (Ankara Psikodrama Derneği, 2019). Araştırmanın ortaya çıkan olumlu sonuçları göz önünde bulundurulduğunda üniversite öğrencileriyle psikodrama uygulamalarına daha çok ihtiyaç olduğu söylenebilir. İleride yapılacak benzer araştırmaların, bu çalışmanın sınırlılıkları da dikkate alınarak planlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Elde edilen bu olumlu sonuçlara rağmen araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın sadece psikoloji öğrencileriyle ve tek terapistle yürütülmüş olması, ön test ve son test ölçümlerinin alınıp izlem ölçümünün alınmaması, grup psikoterapilerinin 11 seansla sınırlı kalması çalışmanın sınırlılıkları olarak düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada sadece deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Ek olarak çalışmanın sonuçları kontrol edilemeyen dinamik bir yaşamın içindeki çok farklı değişkenden kaynaklanabilir. Bu değişkenlerin süreç içerisinde gençlere etkisinin belirlenmesi amacıyla benzer çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Psikodramanın etkililiğinin değerlendirilmesi için yapılacak benzer araştırmaların sözü edilen sınırlılıkları önleyebilecek tedbirleri alarak, plasebo kontrol grubu da eklenerek yapılması önerilebilir.





EXTENDED ABSTRACT

# Examining the Effects of Group Practices with Psychodrama Method on University Students' Hope, Life Satisfaction and Subjective Well-Being

**Fusun Gökkaya\***

**Zehra Gülser\*\*\***

**Gizem Günak\*\*\*\***

**Büşra Köse\*\*\*\*\***

**Merve Güleç\*\***

**Ebrar Günel\*\*\*\***

**Burcu Sandıkcıoğlu\*\*\*\*\***

**Alparslan Kılınç İpek\*\*\*\*\***

**Yasemin Özkez\*\*\*\*\***

University period is one of the most important periods of a young person's life. For students, graduating from university is an honorable moment and also, it's the starting point of the problems, for example; unemployment (Çakmak & Hevedanlı, 2005). In this period, the awareness level of young people increases, the desire for self-review and self-evaluation increases, the concerns about the future and the level of hopelessness become more intense (Akman, 1992; Dünyaoğulları, 2011). Positive changes expected from the future are defined by the hope concept and it is expressed as an emotional item

\* Asist. Prof. Dr., KTCC Near East University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Psychology, İzmir, fusun.gokkaya@neu.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-9392-0724

\*\* Psychologist, merveapakgulec@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0583-8067

\*\*\* Psychologist, zehraagulserr@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-1807-9517

\*\*\*\* Psychologist, ebr1272@hotmail.com ORCID ID: 0000-0001-5337-1372

\*\*\*\*\* Psychologist, gizemgunak@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-7689-5734

\*\*\*\*\* Psychologist, burcunossa@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8511-0337

\*\*\*\*\* Psychologist, bsrakose00@mail.com ORCID ID: 0000-0001-7380-3363

\*\*\*\*\* Psychologist, alparsalnkilincepek@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8197-8163

\*\*\*\*\* Psychologist, yaseminozkez2811@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-1532-2024

of achieving the determined goals (Kemer & Atik, 2005). Hope is a motive for a person to take action and it gives the person the feeling of well-being. (Özer & Tezer, 2008). It has been determined that students with high level of hope, trust themselves more and adopt more rational point of views (Vatan, 2013).

Researches show that individuals' level of hope is related with subjective well-being and quality of life (Snyder, 1995; Özer & Tezer, 2008). Subjective well-being, defined as the satisfaction of one's life, the presence of positive emotions and absence of negative emotions, is also seen as the evaluation of person's life (Alexandrova, 2005). Subjective well-being is defined as positive mental health and subjective state of satisfaction consisting of cognitive and emotional components (Deiner, 2001). Özbay, Palancı, Kandemir and Çakır (2012) have found that some of the important variables that predict university students' subjective well-being level are emotion regulation skills, humour styles, social self-sufficiency and coping strategies. Another research finding shows that the subjective well-being level is related with social support (Saygın, 2008). According to Diener (1994), satisfaction with life and subjective well-being is related to each other. Life satisfaction dimension is the cognitive element of subjective well-being. It represents an individual's assessments about his or her life satisfaction in various living spaces (Myers & Deiner, 1995). Life satisfaction is the individual's perception of living conditions according to the criteria that he/she determines for himself/herself and attribute a value to it. It is generally relevant to life satisfaction level and it can be defined as positive emotional reactions that she or he feels about life (Bakan & Güler, 2017). Tuzgöl Dost (2007), stated that gender, perceived academic achievement, perceived economic situation, expectation from future, religious belief and loneliness variables affect college student's life satisfaction significantly. In another study, senior students' life satisfaction level was lower than freshmen's significantly (Şahin, Zoraloğlu & Fırat, 2011). In a research, students who choose a major without their interest in order not to be unemployed, have lower life satisfaction and their hopelessness level is higher (Gündoğan et al., 2007). In another study, Çivitçi (2012) has stated that the more the students have high need of success, the more high level of life satisfaction is.

When the results of the researches were evaluated, it was thought that the senior year students of the university could easily cope with the anxiety and negativities before entering the professional life, by enhancing the student's hope, satisfaction with life and subjective well-being levels. Thus, they become healthy adults of the future by making them feel more ready for life.

Various methods can be used to achieve this. One of them is psychodrama. In psychodrama therapy, members who form the group can interact with each other by acting some mental problems (Altınay, 1999; Özbek & Leutz, 2003).

It had proved that psychodrama has positive effect on treatment of psychological problems and it inhibits relapses. Also, it has an important effect on healthy individual's personal evolutions (Coşkun & Çakmak 2005; Işiker & Fırınçı, 2008; Kalkan Oğuzhanoğlu & Özdel, 2017; Karataş, 2014; Varma, Karadağ, Özdel et al., 2003). Researches done to evaluate the effectiveness of psychodrama method shows that psychodrama decreases depressive symptoms, level of anxiety, hopelessness and anger level and increases coping with stress, problem solving skills, empathy and creativity level (Coşkun & Çakmak, 2005; Karadağ, 2010; Karataş, 2014; Sözeri Varma, 2017; Ulupınar, 2014). In this context, the aim of the study is to examine the psychodrama group experience's effects on senior year university students' level of hope, satisfaction with life and subjective well-being.

## Method

A survey was arranged as quasi experimental design including experimental group and control group, pre-test and post-test 2X2. This section provides information about group members, group leader, data collection tools and group sessions. Necessary permissions were obtained from the Near East University Ethics Committee before starting the study. The study group was formed from senior year psychology students who were volunteer to join the research. It was conducted in a public university in İzmir at fall term of 2018-2019 academic year. Psychodrama sessions took place once a week for 3 hours and consisted totally 11 sessions. Total 43 participants, 40 women and 3 men, participated in the study. 19 female and 2 male participants, total 21 participants assigned to the experimental group and 21 female and 1 male participant, total 22 participants assigned to the control group. But at the end of the study two female participants who took place in experimental group could not fill post-test for special reasons. Consequently 17 female and 2 male participants were analyzed as the experimental group.

## Data Collection Tools

Data collection tools are socio-demographic information form, subjective well-being scale, hope scale and satisfaction with life scale.

## Analysis of Data

SPSS 25.0 statistical package program was used to analyze the quantitative data of the study. Before the analysis of the data, the normality of the data was tested with the Kolmogorov Smirnov test to decide the statistical technique. Parametric tests were used because of normal distribution of data. To compare the experimental group and control group pre-test and post-test score average, independent samples t-test was used. Also, paired samples t-test was used to compare pre-test and post-test score averages of experimental group and control group separately. Besides these, mean standard deviation, frequency and percentage distribution was calculated to use for the description of the data.

## Process

The data were collected by pre-test before starting the psychodrama sessions, and by post-test, after psychodrama sessions were over.

## Results

To express group's demographic characteristics, descriptive statistics were included and the analysis with scales, pre-test and post-test total scores were included in this section.

### Demographic Characteristics of Experimental Group and Control Group

In the experimental group, there were 10 people (52.6%) between the ages of 19-21 and 9 people (47.4%) between the ages of 22-24. In the control group, there were 11 people (50%) between the ages of 19-21, 9 people (40.9%) between the ages of 22-24 and 2 people (9.1%) 24 years and older. In addition to this in the experimental group 17 people (89.5%) and in the control group 21 people (95.5%) were women. In the experimental group 2 people (10.5%) and in the control group 1 person (4.5%) was male. According to chi square test results, there were no statistically significant difference in gender ( $\chi^2(1)=0.538, p>0.05$ ) and in age ( $\chi^2(1)=1.838, p>0.05$ ).

### Evaluation of Groups in terms of Pre-Test Scores

Experimental and control groups did not differ from each other in terms of hope scale and subjective well-being scale ( $p>0.05$ ). But there was a significant differentiation between experimental and control groups in terms of pre-test scores of satisfactions with life scale. Therefore, it is possible to say that experimental and control group's pre-test scale scores shows there is a partial similarity.

### Evaluation of Groups in terms of Post-Test Scores

Experimental and control groups differed significantly in terms of post-test scores of hope scale, subjective well-being scale and satisfaction with life scale, with high effect size ( $p<0.05$ , sırasıyla *e.b.*=0.7, 0.8, 1.19). According to post-test scores experimental group's hope level was found higher than control group's hope level (experimental group average= 26.52, control group average= 23.45). In the same way, experimental group's subjective well-being level was determined as higher than control group's subjective well-being level (experimental group average= 170.26, control group average= 151.29). Experimental group's life satisfaction level was found higher than control group's life satisfaction level (experimental group average= 24.10, control group average= 18.00).

### Comparison of Groups Separately in terms of Pre-Test and Post-Test

Experimental group's post-test scores of hope scale and satisfaction with life scale were higher than pre-test scores but this increment was not statistically significant

( $p>0.05$ ). There was a decrease in post-test scores of the subjective well-being scale of experimental group compared to the pre-test scores. However, this decrease was not statistically significant ( $p>0.05$ ).

It was found that control group's post-test scores of hope scale and subjective well-being scale were significantly lower than pre-test scores. Control group's post-test scores of satisfaction with life scale were lower than pre-test scores. However, this decrease was not statistically significant ( $p>0.05$ ).

### **Verbal Evaluation of Experimental Group Students**

It is known that with psychodrama, people have the opportunity to observe that others have similar problems with them, experience a sense of togetherness, make them more meaningful to themselves and others, and thus reassure themselves and feel better (Dökmen, 2005; Özbek & Leutz, 2003). Some of the sentences that the members of the group produce about their gains and awareness are as follows:

"This journey was not only made me realize things in myself, but also many things about people."

"I'm a lot more confident than myself. Seeing what I'm going through is the normal way of many people making me a person like less angry and freer in life. I'm more aware of the points I need to change in myself."

"In my normal life, I was angry at myself for being cold. Not being perceived as cold by everyone from the outside that made me very happy, and after that I realized that I had to pay more attention to smiling at people."

"I had a lot of future worries. I'm still feeling this apprehension but when I saw that other people in the group were in this situation, I normalized it and realized that I had to enjoy my last year."

"I will no longer be worried about to what I say goodbye, maybe my eye will look for them, but I'll keep looking through my window, with the same eye with a completely different look. I think the best thing that the psychodrama gave me was the courage to leave it behind me."

### **Discussion**

The purpose of the survey was to evaluate the psychodrama group experience's influence on the forth grade psychology students' level of hope, satisfaction with life and subjective well-being. Various measurements were taken to evaluate the effectiveness of the study. These measurements were evaluated according to results of similar studies, statistical analysis in the literature.

According to post-test measurements after psychodrama experience, there were a significant difference between the groups in terms of subjective well-being scale, satisfaction with life scale and hope scale's total score. There was an increase in hope and life satisfaction levels and a decrease in subjective well-being levels of experimental group students who participated in the application, but this change was not statistically significant. There was a decrease in hope, life satisfaction and subjective well-being levels of the students who participated in the control group but this change was statistically significant only for hope and subjective well-being. On the other hand, it was not statistically significant for life satisfaction. According to this result, it is possible to claim that psychodrama was efficient. Because variables like hope, subjective well-being, life satisfaction are changeable structures which can be affected by social context, cultural structure, physical and psychological problems and those variables have a dynamic property (Gündoğar et al., 2007; Lavalekar & Karmalkar, 2017; Oğuztürk, Akça & Şahin, 2010; Saygın, 2008). In this context, the decrease in hope, life satisfaction and subjective well-being levels of the control group can be related to the fact that these variables have a dynamic nature that changes within time. Besides, this finding indicates that negative changes may occur in young people if psychological intervention methods are not applied in a short period of time such as three months. When the literature was examined, as graduation approaches final year student's hope decreases, life satisfaction and subjective well-being levels can decrease depending on the factors like stress of future anxiety, fear of unemployment, willing of settling down and long-term relationships (Akman, 1992; Dünyaoğulları, 2011; Özer & Tezer, 2008; Şahin et al., 2011). When the subjective well-being, life satisfaction and hope levels of the control group decreased, it can be stated that similar results had been reached with previous studies considering anxiety and fear which arises due to the approach of graduation.

In brief, it is possible to claim that without any psychological support, those variables which exhibit a changeable structure show further negative changes. Thereby it can be thought that positive psychological interventions which protect young people from negative mental changes have an important affect. An important reason to claim this, there is no statistically significant decrease in these variables (hope and life satisfaction) in the experimental group. Actually, here emerges the psychodrama's protective characteristic. It is known that psychodrama therapy can help the individual learning about himself/herself and make himself/herself change (Özbek & Leutz, 2003) and has a positive effect on healthy people's personal evolution (Coşkun & Çakmak 2005; Doğan, 2010; Işiker & Fırncı, 2008; Karataş, 2014; Özbaş & Tel, 2015; Özdel et al., 2003; Ulupınar, 2014; Varma, Karadağ, Kalkan Oğuzhanoğlu & Özdel, 2017). In the studies, it was found that psychodrama application increased participant's hopes, stress coping and problem solving skills and decreased their anger and anxiety levels (Coşkun & Çakmak, 2005; Karadağ, 2010; Karataş, 2014; Sözeri Varma, 2017; Ulupınar, 2014). The studies, which examined the effects of psychodrama on university students, showed that psychodrama had a positive effect on subjective well-being, hopelessness, helpfulness, psychological

balance, positive emotions, life satisfaction and happiness (Bakalim & Taşdelen Karçkay, 2017; Karataş, 2014; Tavakoly, Namdari & Esmaili, 2014). Within the process, the control group's hope and life satisfaction scores were not statically significant but it is possible to claim that the increment was partially compatible with these results and this situation is the sign of the psychodrama experience's protective characteristic.

Experimental group's post-test scores of subjective well-being was not statistically significant but it showed a decrease. There may be several reasons for this. One reason for this result can be explained by the fact that the scales have a self-reported nature. Although self-report scales are valid and reliable; the obtained test score was limited by the evaluator's subjective assessment of the scale items. Actually, this evaluation was influenced by the evaluator, environmental factors (like temperature, noise etc.) and practitioner. Psychology students in the study group were very familiar with the scales used for their education. They knew the purposes for which such scales are used and how the answer will produce results. This prior knowledge of the scales may have caused a bias when filling the scales. In addition, although the group members volunteered to participate in this study, they basically completed the tests within the scope of a school course. These factors may have influenced the filling of the scales. Psychodramatist who leads a psychodrama session in addition to successfully blending the roles of analyst, director and group leader, perform these tasks in harmony with his/her personalities; someone who stimulates spontaneity, listens carefully to the protagonist, understands the underlying messages. Psychodramatist is also an important person who meets group members as a human (Kellermann, 2013). Sometimes individuals can idealize a psychotherapist trying to help them (Kellerman, 2013, p. 60). Within these aspects, a psychodramatist can be a role model for psychology students perhaps this role may represent the person they want to be in the future. At the same time during the sessions, the students may know themselves better and fill the scales with a more realistic approach. What the result of a group member says during the completion of the final tests makes the result even more understandable: "When I filled out the pre-test scales, I saw everything very positively, in fact my view of myself and the World was not realistic. Now I see, I know myself better. It may affect the results negatively but I think I have evaluated these last scales more realistically".

It is stated that the change that occurs with psychodrama studies is beyond the self-report scales and those qualitative assessments are needed for this (Doğaner, 2011). For this reason, it is often tried to be understood the gains and changes from the sessions either through the questions asked or by evaluating the protocols of the group members (Bakalim, Yörük & Şensoy, 2018; Gökkaya & Özdel, 2016).

In this study, with a similar motivation, students' protocols related to the sessions were examined and some statements about their own statements were explained in the following section in order to better understand the effectiveness of the study.

When these expressions are examined, Doğaner's work in order to find out what kind of internal and subjective changes occur in individuals after psychodrama practices has brought, factors of "improvement", "awareness", "acceptance", "tolerance", "insight" emerged.

In our country, there were few studies investigating the effectiveness of psychodrama therapy with university students. For example, when the Ankara Psychodrama Association's official website was examined, 173 dissertations were made between 1993-2006. However, only 6 of the theses are the studies with university students (Ankara Psikodrama Derneği, 2019). It was considered that it would be useful to plan similar studies to be conducted in the future considering the limitations of this study. Despite these positive results, the research had several limitations. The study was conducted only with psychology students and with only one therapist, pre-test and post-test measurements were taken but follow-up measurement was not taken, and group psychotherapies were limited to 11 sessions. Besides, only experimental and control groups were used in the study. Similar studies to evaluate the effectiveness of psychodrama may be suggested by taking measures that may prevent the mentioned limitations and adding placebo control group.

## Kaynakça/References

- Akman, Y. (1992). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin meslek, evlilik ve geleceğe yönelik beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 125-149.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Alexandrova, A. (2005). Subjective well-being and Kahneman's 'objective happiness'. *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 301-324.
- Altınay, D. (1999). *Psikodrama grup psikoterapisi 300 ısınma oyunu*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ankara Psikodrama Derneği. (2019) Erişim Adresi: <http://www.ankarapsikodrama.com/v2/category/yayinlar/tezler/> Erişim Tarihi: Nisan, 2019.
- Özbaş, A. A., & Tel, H. (2016). The effect of a psychological empowerment program based on psychodrama on empowerment perception and burnout levels in oncology nurses: Psychological empowerment in oncology nurses. *Palliative & supportive care*, 14(4), 393-401.
- Bakalim, O. ve Taşdelen Karçkay, A. (2017). Effect of group counseling on happiness, life satisfaction and positive-negative affect: A mixed method study. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 624-632.
- Bakalim, O., Yörük, C. ve Şensoy, G. (2018). Psikodrama grup yaşantısının rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öz-duyarlık düzeylerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 949-968.
- Bakan, İ. ve Güler, B. (2017). Duygusal zekânın, yaşam doyumunu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11.



- Blatner, A. (2002). Psikodramanın temelleri. (Çev. Gülden Sen) İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Coşkun B. ve Çakmak D. (2005), Alkol ve madde bağımlılarının grup psikoterapisinde psikodramanın kullanılması. *Bağımlılık Dergisi*, 6(3), 103-110.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencileri kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Dağlı, A. ve Baysal N., (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1263. doi:10.17755/esosder.75955
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Deiner, E. (2001). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Dogan, T. (2010). The effects of psychodrama on young adults' attachment styles. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 112-119.
- Doğaner, İ. (2011). Bazı danışan / hasta ve eğitim gruplarında psikodramanın iyileştirici, geliştirici etkileri: İçerik çözümlemesi verileri. *Psikodrama, Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Dergisi*, 3. 43-49.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dünyaoğulları, Ö. (2011). Üniversite son sınıf öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirme engelleriyle genel erteleme eğilimi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir).
- Gökkyaya, F. ve Özdel, O. (2016). Rehber öğretmenlerin mesleksel tükenmişliğini azaltmada psikodramanın etkinliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(5), 354-361.
- Gündoğar, D., Sallan Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- İşiker, G. B. ve Fırınacı, M. (2008), Terapide psikodrama ve resmin kullanılmasının savunma tarzları ve sosyal ilişkiler ağı üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 69-80.
- Kaner, S. (1990). *Psikodrama kuram: Teknik ve araçlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23 (2), 457-480.
- Karataş, Z. (2014). Psikodrama uygulamasının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umutsuzlukları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 118-128.
- Karadağ, F., Oğuzhanoğlu, N. K., Özdel, O., Ergin, Ş. ve Kaçar, N. (2010). Psöriyazis hastalarında psikodrama: Stres ve stresle baş etme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 220-227.
- Kellerman, P. F. (2013). Psikodramatist: Psikodramaya derinlemesine bakış: Psikodramanın terapötik yönleri içinde. B. Gökler, I. Gökler Danışman, A. Mavili Aktaş (çev. ed.), s. 45-57. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kemer, G. ve Atık, G. (2005). Kırsal ve il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 161-168.
- Lavalekar, A. & Karmalkar, S. (2017). From youth to elderly: A study of quality of life and psychological well-being. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(9), 1083-1086.
- Myers, D. & Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6(1), 19.
- Oğuztürk, Ö., Akça, F. ve Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 173-184.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.

- Özbek, A. ve Leutz, G. (2003). Psikodrama, Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Yayınları, No.1, İkinci baskı, Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Özdel, O., Ateşçi F. ve Oğuzhanoğlu, N. K. (2003). Bir anoreksiya nervosa olgusu ve bu olguya farmakoterapi ile birlikte psikodrama teknikleri ile yaklaşım. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 153-159.
- Özer, B. U. ve Tezer, E. (2008). Umud ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Saygın Y. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya).
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing of hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-361.
- Sözeri Varma, G., Karadağ, F., Kalkan Oğuzhanoğlu, N. ve Özdel O. (2017). Depresyon tedavisinde grup psikoterapisi ve psikodramanın yeri. *Klinik Psikiyatri*, 20:308-317.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 429-452.
- Tavakoly, F. M., Namdari, K. & Esmaili, M. (2014). Effect of psychodrama-based group training for healthy life style on psychological balance, spiritual well-being and optimism. *Journal of Life Science and Biomedicine* 4(4), 346-351.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 111(23), 103-111.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.
- Ulupınar, S. (2014). Psikodrama uygulamasının hemşirelik öğrencilerinin sorun çözme becerisine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 55-62.
- Vatan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 16, 88-97.
- Yalom, I. (2003). *Kısa Süreli Grup Terapileri* (2). Zeliha İyidoğan Babayigit (Çev.). İstanbul: Kabalıcı



Copyright © 2018 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>  
 Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2019 • 7(19) • 105-113

ISSN 2147-8473  
 Başvuru | 03 Mayıs 2019  
 Kabul | 24 Temmuz 2019

# Motivasyon Unsurlarının Ergenlerde Öznel İyi Oluşa Etkileri

*Ali Eryılmaz\**

*Murat Artıran\*\**

*Abdullah Kahraman\*\*\**

## Öz

Pozitif psikolojinin, psikolojiye kazandırmış olduğu yenilik, pozitif unsurların insan psikolojisindeki rollerine dikkat çekmek olmuştur. Bu çalışmada motivasyonu destekleyici bazı değişkenlerin ergenlerin öznel iyi oluş haline etkisi incelenmiştir. Motivasyonu destekleyici değişkenler öz belirlenim kuramında ortaya konmuş olan yeterlilik, özerklik ve aidiyet psikolojik ihtiyaçları ve amaç belirleme ile içsel/dışsal motive edici faktörler olarak ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları, lise 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında okuyan 255 gençten elde edilen veriler değerlendirilerek yorumlanmıştır. Verilerin toplanmasında Yaşam Doyumu Ölçeği ve Pozitif - Negatif Duygu Ölçeği araştırmanın bağımlı değişkeni olan öznel iyi oluş, Genel Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği (GTİDÖ) yeterlilik, özerklik ve aidiyet psikolojik ihtiyaçlarını, Pozitif Psikoterapi Bağlamında Ergenler İçin Yaşam Amaçları Ölçeği amaç belirlemeyi, Akademik Motivasyon Ölçeği ise içsel ve dışsal motive edici faktörleri tanımlamak için kullanılmıştır. Toplanan veriler de araştırmanın bağımsız değişkeni olan motivasyonu tanımlamak için kullanılmıştır. Sonuçlara göre, motivasyon kavramını tanımlamak için incelenen değişkenlerden temel psikolojik ihtiyaçlar, kariyer amacı ve içsel güdülenme, ergenlerde öznel iyi oluş halini yordamaktadır. İlişki amacı, beden-duyumu amacı ve dışsal güdülenme değişkenlerinin ise öznel iyi oluş hali üzerinde anlamlı etkilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenlik Dönemi, Motivasyon, İyi Oluş, Amaçlar.

\* Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, PDR Bölümü, erali76@hotmail.com ORCID: 0000-0001-9301-5946

\*\* Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Maltepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, muratarartiran@maltepe.edu.tr ORCID: 0000-0003-1996-024X

\*\*\* Uzm. Klinik Psk. İstanbul Arel Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, abdullahkahraman@arel.edu.tr ORCID: 0000-0002-9473-7358

## Abstract

Positive psychology draw attention to the roles of positive elements in human psychology from a unique perspective. In this study, it is investigated that if meeting the psychological needs such as competence, autonomy and relatedness needs, determining goals and determining internal and external motivating factors predict subjective well-being in adolescents. The findings of the study were interpreted by evaluating the data obtained from the 9th, 10th, 11th and 12th grade high school students. In order to define the subjective well-being as a dependent variable, Life Satisfaction Scale and Positive - Negative Affect Scale are being used. Motivation was independent variable in this research. Data set gathered by using General Basic Needs Satisfaction Scale, Life Purposes Scale for Adolescents in Positive Psychotherapy Scale and Academic Motivation Scale are used to define motivation. According to the results, the variables that basic psychological needs, career aim and intrinsic motivation predict subjective well-being in adolescents. The variables of purpose of relationship, body-sensation purpose and extrinsic motivation had no significant effects on subjective well-being.

**Keywords:** Adolescents, Intrinsic Motivation, Goals, Well-Being.

Pozitif psikoloji alan yazınında öznel iyi oluş kavramı ile mutluluk ve yaşam doyumu arasında ilişkililik ortaya koyan birçok araştırma olsa da bu değişkenlerin tanımları konusunu ve birbirleri arasındaki sebep sonuç ilişkilerini ve deneysel çalışmaları kapsayan çalışmalara halen ihtiyaç vardır. İyi oluş, mutluluk ve yaşam kalitesi gibi kavramlarının birbirine karışması söz konusudur (Medvedev ve Landhuis, 2018). Örneğin, öznel iyi oluş, bireyin olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları ise daha az yaşaması ve hayattan yüksek doyum alması olarak ifade edilmektedir (Diener, 1984; akt. Doğan ve Sapmaz, 2012). Ancak öznel iyi oluş hali kavramının kesin bir tanımlaması yoktur ve tek boyutlu bir yapı değildir. (Andrews ve Whitney, 1976). Lucas, Diener ve Shu (1996) yaptıkları araştırmalarda yaşam doyumunun negatif duygulanım ve pozitif duygulanımdan farklı bir yapı olduğunu ortaya koymuşlardır. Deiner, Oishi ve Lucas (2003) öznel iyi oluşun sadece tek bir unsur (yaşamdan alınan doyum) olduğunu ve bu açıdan bakıldığında bilişsel ve duygusal boyutlarının iyi araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle bu boyutlarda kültürel farklılıkların önemine işaret etmişlerdir (Pavot & Diener, 2004). Öznel iyi oluşun, duygular ile ilgili boyutunu olumlu ve olumsuz duygulanım, bilişsel boyutunu ise yaşam doyumu veya yaşam kalitesi ile açıklamaya çalışan çalışmalar vardır (Medvedev ve Landhuis, 2018). Son araştırmalar mutluluk, öznel iyi oluş hali, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu değişkenlerinin birbirleriyle yakın ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kashdan, Biswas-Diener ve King 2008).

Bu araştırmada, öznel iyi oluş halini tanımlamak için olumlu-olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu birlikte ele alınmıştır. Motivasyonu tanımlamak için ise temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlilik ve aidiyet ihtiyacı), içsel-dışsal güdülenme ve amaç belirleme değişkenleri bir arada ele alınmıştır. Bu kavramlar bileşkesinin öznel iyi oluş halini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Böylece hem motivasyon kavramının hem de öznel iyi oluş hali kavramının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacak sonuçlara erişilmesi amaçlanmıştır.

Alan yazındaki önceki araştırmalar incelendiğinde öznel iyi oluş hali üzerinde, Öz Kararlılık (Belirlenim) Kuramı'nın (ÖKK) ana kavramlarından olan temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlilik ve aidiyet içinde olma ihtiyacı) rolü olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Ancak çocuk ve ergen popülasyonunda yapılmış olan araştırmaların sayısı azdır (Crocker ve Hakim-Larson, 1997; Noom, Dekovic ve Meeus, 1999; Ryan ve Grolnick, 1986). Yetişkinlerde temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasının, onların öznel iyi oluş hallerinin düzeylerini artırdığı bulgulanmıştır (Ryan & Deci, 2000). Bu kurama göre bireylerin hayatlarında tatminkar ve mutlu olabilmeleri için üç temel psikolojik ihtiyaç karşılıyor olmaları gerekmektedir (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 1999). ÖKK'ya göre bu ihtiyaçlar hem öz-merkezli hem de sosyal çevre-merkezlidir (Sheldon & Bettencourt, 2002). Özerlik, bireyin kendi özgür kararlarını alabilmesi, içinden geldiği gibi davranması, öz seçimlerini yapması demektir (Deci, Eghrari, Patrick and Leone, 1994). Kurama göre bireyin ait olma ihtiyacını karşılama, özellikle yakınları ile ilişkilerinde sıcak ve samimi ilişkiler kurabilmesi ile mümkün olabilir (Ryan & Deci, 2000). Yetkinlik ihtiyacı ise bireyin ulaşmak istediği sonuçlar için yeterli hissetmesi, kendisini geliştirmesi için ne çok ne de az hedeflere yönelerek yeterliliğini geliştirmesi veya yeterli olduğuna dair algısıdır (Ryan ve Deci, 2000). Araştırmalar, bireylerin ilişkili olmak, özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarını karşılayabildiklerinde hayattan keyif aldıklarını, motive olduklarını ve psikolojik iyi olma hallerinin arttığını göstermektedir (Ryan, Sheldon, Kasser ve Deci, 1996). Ait olma, özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarının doyurulması ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır (Özer, 2009). İhtiyaçlarının doyurulmamasının bireylerin ruhsal sıkıntılarını artırdığını ve daha fazla mutsuzluk yaşamalarına sebep olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Baard, Deci ve Ryan 1998; Kasser ve Ryan, 1999; Ilardi, Leone, Kasser ve Ryan, 1993; Ryan ve Deci, 2000; Sheldon, Ryan ve Reis, 1996; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000; Sheldon ve Bettencourt, 2002). Ryan ve Deci'ye (2000) göre, bu üç temel ihtiyacın erken yaşam dönemlerinde ele alınması, ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşla ilişkisinin bütün bir gelişimsel yapıda daha rahat bir şekilde görülmesini sağlayacaktır. Çocuklarının fiziki aktivitelerinin ilişkili olma ve özerklik ihtiyacının etkisi ile olumlu yönde arttığına (Sebire ve ark. 2016) ve özerklik ihtiyacının ebeveynleri tarafından desteklemesinin ergenlerin psikolojik iyi oluş hallerine destek verdiği (Smits, Soenens, Vansteenkiste, Luyckx ve Goosnes, 2010) dair geçmiş araştırmalarda örnekler olsa da ergenlik döneminde öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinde araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada öznel iyi oluşa etkisinin olup olmadığının test edildiği diğer bir motivasyon ilişkili kavram, amaçlardır. Amaçlar, en temel şekilde, arzulanan sonuçların içsel temsilleri

olarak tanımlanabilirler. Amaçlar, kişilerin gelecekte alacakları yönü ve yaşama yükledikleri anlamı gösterir (Ingrid, Majda ve Duvravka, 2009; akt. Demirel, Demirel ve Düşükcan, 2012:2). Yaşam amaçları içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılabilir. İçsel amaçlar kendini kabul, yakın ilişkiler, topluma katkı ve fiziksel sağlık gibi amaçlardan oluşmaktadır. Dışsal amaçlar ise, ünlü olma, çekicilik, maddi başarı gibi amaçları kapsamaktadır (İlhan, 2009; akt. Demirel, Demirel ve Düşükcan, 2012:4). Diğer bir ifade ile bireyler oluşturdukları amaçlar doğrultusunda yaşamlarını düzenlemekte ve yapılandırmaktadırlar (Klinger, 1998). Amaçlar, bireylerin geleceğe odaklanmalarını ve yaşamlarına anlam katmalarını sağlayarak onların öznel iyi oluşlarını artırmaktadır (Emmons, 1986). Bazı çalışmalar, amaçlarını belirleyerek bu doğrultuda çaba içerisinde olan bireylerin, amaçları konusunda herhangi bir gayret sarf etmeyenlere göre öznel iyi oluşlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. (Emmons,1999). Alan yazında amaç belirleme ve amaçlar doğrultusunda hareket etme ile ergenlerde öznel iyi oluş halini doğrudan araştıran bazı çalışmalar vardır (Eryılmaz ve Yorulmaz, 2006; Kaftan, Freund, Diener, Oishi ve Tay, 2018). Diğer bazı çalışmalarda ise öznel iyi oluş, umut (Lee ve Gallagher, 2018), psikolojik kırılganlık (Satici, 2016) ve pozitif psikoloji uygulamaları değişkenleri ile incelenmiştir (Suldo, Hearon, Bander, McCullough, Garofano, Roth ve Tan, 2015).

Bu araştırmada motivasyonu tanımlamak için kullanılan bir diğer kavram güdülenmedir. Güdülenme, bir işe başlama, başlanan işi sürdürmeye ve bu işi tamamlamaya yardım eden güç anlamına gelmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013; akt. GÜDÜL, 2015). Güdülenme süreçlerindeki olumsuzluklar genelde bireyin hedefi ile hedefe erişmek için gerçekleştirdiği eylemler arasındaki kopukluklardan kaynaklanır (Reeve, 2004). Güdülenme, bireyi harekete geçiren içsel ve dışsal unsurlar olarak iki farklı açıdan ele alınabilir. İçsel güdülenmede, yapılan işte erişilen şeylerin verdiği zevk değil ancak yapılan işin kendisinin zevkli olması söz konusudur (Ryan ve Deci, 2006). Dışsal güdülenme örnekleri ise cezalar, ödüller (maaş veya prim) ve kariyerinde mevki atlama gibi dış unsurlardır (Ryan ve Deci, 2000; akt. GÜDÜL, 2015). Yapılan çalışmalara bakıldığında dışsal güdülenmenin öznel iyi oluşla olumsuz yönde; içsel güdülenmenin ise olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Deci ve Ryan, 1991, 2000; Sheldon ve Bettencourt, 2002).

Türkiye’de gerçekleştirilen ergenlik dönemindeki gençlerin öznel iyi oluşuna dair çalışmaların ilki Köker’in (1991) çalışmasıdır. Bu çalışmada normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Nalbant (1993) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada çocuk ceza evlerinde veya gözetim altında tutulan gençler ile hiç suça karışmamış olan gençler üzerinde yapılan araştırmada öz saygı ve yaşam düzeyi değişkenleri ölçülmüş ve hiç suça karışmamış olan gençlerin yaşam doyumlarının suça karışmış olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Çelik’in (2008), lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını duygusal zekâ açısından inceleyen araştırmasında, öznel iyi oluş ve duygusal zekânın alt boyutları arasında genel olarak orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Canbay’ın (2010) çalışmasında ergenlerin sosyal beceri ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol’un (2015) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş

düzeyleri ile akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Eryılmaz (2010a) tarafından ergenlerde öznel iyi oluş ölçen Öznel İyi Oluş Artırma Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir.

Bu çalışma ile ergenlerde öznel iyi oluş halinin (olumlu-olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu) temel psikolojik ihtiyaçlar, amaçlar ve güdülenme değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının alan yazındaki motivasyon kavramını ve öznel iyi oluş kavramını açıklamaya katkıda bulunacağı, ayrıca uygulama alanında ergenler üzerinde gerçekleştirilecek olan psikoeğitim ve psikolojik danışmanlık süreçlerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli ve Stratejisi

Araştırmanın bağımlı değişkeni öznel iyi oluş halidir. Öznel iyi oluş hali, bu çalışmada olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu değişkenlerinin bir bileşkesi olarak alınmıştır (Andrews ve Whitney, 1976; Deiner, 1984). Bağımsız değişken ise motivasyondur (temel psikolojik ihtiyaçlar, içsel-dışsal güdülenme ve amaç belirlemek). Yapılan normallik analizlerinde verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Çalışmanın hipotezi basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi, biri tahmin diğeri sonuç değişkeni olan değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığının test edilmesinde kullanılan bir parametrik testtir (Kalaycı, 2006). Çalışmada ayrıca, betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

### Örneklem

Çalışmanın örneklemini kolaydan örneklem yöntemiyle belirlenen, Ankara ilinde yaşayan, lise düzeyinde eğitim gören, 131 kız (% 51.4) ve 124 erkek (% 48.6) olmak üzere toplam 255 ergenlik dönemindeki bireyden oluşmaktadır. Öğrencilerin 162'si (%63.5) 9. sınıfta, 90'ı (35.3) 10. sınıfta, biri (%0.4) 11. sınıfta ve ikisi (%0.8) 12. sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyeleri değerlendirildiğinde; annelerin 83'ü ilkokul, 102'si lise, 11'i yüksekokul, 56'si lisans ve 3'ü yüksek lisans mezunu; babaların 36'sı ilkokul, 88'i lise, 21'i yüksekokul, 103'ü lisans ve 7'si yüksek lisans mezunudur. Veriler toplanmadan önce gönüllü katılımcıların kendilerinden ve ebeveynlerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın konusu ve kapsamı hakkında kendilerine bilgi verilmiş ve ölçek ifadelerini nasıl cevaplayacakları hakkında yönerge verilmiştir. Her bir katılımcı için cevap süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

### Araçlar

*Genel Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği (GTİDÖ) (Basic Need Satisfaction in General):* Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilmiş olan GTİDÖ 21 maddelik bir ölçektir. Ölçek, özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma boyutları olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Türkçe'ye uyarlanmasında iç tutarlılık katsayıları sırasıyla, özerklik için .82, yeterlilik için .80; ve ilişkili olma için .81 olarak hesaplanmıştır (Cihangir-Çankaya ve Bacanlı, 2003). Bu çalışmada

katsayılar alt boyutlar için .61 ile .69 arasında değişirken ölçeğin tamamı için .81'dir. Ölçekten yüksek puan almak, bireylerin ihtiyaçlarını karşıladıklarını düşük almak ise karşılayamadıklarını göstermektedir.

*Yaşam Doyumu Ölçeği (Satisfaction With Life):* Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam beş maddeden oluşan, 1-7 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirlik analizlerinde iç tutarlılık katsayısı .76 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise .84 olarak hesaplanmıştır.

*Pozitif - Negatif Duygu Ölçeği (Positive - Negative Affect Scale):* Watson ve arkadaşlarının (1988) geliştirmiş olduğu ölçek Türkiye'de Gençöz (2000) tarafından uyarlanmıştır. 5'li Likert tipi bir ölçek olan PNDÖ, olumlu ve olumsuz duyguları iki boyutta ölçmektedir. Gençöz'ün (2000) bulgularına göre iç tutarlılık katsayısı negatif duygular boyutu için .83 iken pozitif duygular boyutu için .86'dır (Gençöz, 2000). Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı pozitif duygular boyutu için .75, negatif duygular boyutu için ise .77 olarak hesaplanmıştır.

*Pozitif Psikoterapi Bağlamında Ergenler İçin Yaşam Amaçları Ölçeği Likert Formu:* Eryılmaz (2010b) tarafından ergenlik dönemi gençlerine yönelik olarak geliştirilen ölçek yaşam amaçlarını belirleyip belirlemediklerini ölçmektedir. Ölçeğin üç boyutu vardır: ilişki amaçları, kariyer amaçları ve beden-duyumu amaçları. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları kariyer amaçları için .85, ilişki amaçları için .73 ve beden-duyumu amaçları için .68'dir. Bu çalışmada alt boyutların iç tutarlılık katsayıları .73 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan ergenin amaç belirlemek anlamında başarılı olduğunu göstermektedir.

*Akademik Motivasyon Ölçeği:* Ölçek orijinalinde Fransızca olup Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından İngilizceye uyarlanmıştır. 28 maddeden oluşan ölçek, Öz Kararlılık Kuramı temel alınarak hazırlanmıştır. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Çakır (2006) tarafından yapılmıştır. Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı da .83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

## **Bulgular**

Çalışmanın bu kısmında betimsel istatistiklere, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon tablosuna ve ardından basit regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 1'de, kullanılan ölçme araçları ile toplanan verilerin ortalama değerleri ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Tablo-2'de değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren tablo incelendiğinde en güçlü ilişkinin öznel iyi oluş değişkeni ile yetkinlik değişkeni arasında ( $r=.557, p<.01$ ) ve en zayıf ilişkinin dışsal güdülenme ile özerklik değişkenleri arasında ( $r=.12, p<.05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu bağlantılılık değerlendirmesinde bu varsayımın ihlal edilmediği anlaşılmaktadır.



**Tablo 1. Betimsel İstatistikler**

İstatistiksel Değerler				
	Basıklık	Çarpıklık	Ortalama	Standart Sapma
Öznel İyi Oluş	-,27	,26	40,78	12,14
Özerklik İhtiyacı	-,45	,06	36,72	5,45
Yetkinlik ihtiyacı	-,12	,46	29,74	4,95
Ait Olma İhtiyacı	-,57	-,01	45,01	6,44
Kariyer Amacı	-,08	-,39	8,96	1,95
İlişki Amacı	,12	-,47	7,56	2,37
Beden-Duyum Amacı	-,33	-,45	9,29	2,71
İçsel GÜdülenme	-1,19	1,71	55,29	10,66
Dışsal GÜdülenme	-,84	,72	39,81	6,71
GÜdülenmeme	,79	3,64	16,69	2,78

N=255

**Tablo 2. Değişkenler Arasındaki İlişkiler**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1.Öznel İyi Oluş</b>	1									
<b>2.Özerklik</b>	,553**	1								
<b>3.Yetkinlik</b>	,557**	,473**	1							
<b>4.Ait Olma</b>	,474**	,580**	,477**	1						
<b>5.Kariyer</b>	,346**	,244**	,239**	,125*	1					
<b>6.İlişki</b>	-,047	-,058	,034	,069	,119	1				
<b>7.Beden</b>	,163**	,146*	,263**	,172**	,257**	,236**	1			
<b>8.İçsel</b>	,402**	,162**	,389**	,136*	,251**	,027	,183**	1		
<b>9.Dışsal</b>	,207**	,123*	,221**	,134*	,291**	,119	,069	,364**	1	
<b>10.GÜdülenmeme</b>	-,084	-,141*	-,065	-,237**	,144*	,091	,047	,147*	,228**	1

N=255. \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

**Basit Regresyon Analizi Sonuçları**

Tablo-3'e göre değişkenlerin ergenlerin öznel iyi oluşunu anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir ( $R=.70$ ,  $R^2=.50$ ,  $F=27.42$ ,  $p<.00$ ). Öte yandan söz konusu değişkenlerin öznel iyi oluş ile ilişkileri ayrı olarak ele alındığında, regresyon eşitliğinde birinci olarak özerklik ihtiyacının ( $\beta= .26$ ;  $p= ,00$ ), ikinci olarak yetkinlik ihtiyacının ( $\beta= .24$ ;  $p= ,00$ ), üçüncü olarak içsel güdülenmenin ( $\beta= .21$ ;  $p= ,00$ ), dördüncü olarak kariyer amacı belirlemenin

( $\beta = .17$ ;  $p = .00$ ) ve son olarak da ait olma ihtiyacının ( $\beta = .15$ ;  $p = .01$ ) ergenlerin öznel iyi oluşu ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Analize tabi tutulan bağımlı değişkenlerin, öznel iyi oluştaki varyansın % 50'sini açıkladığı görülmektedir.

**Tablo 3. Basit Regresyon Analizi Sonuçları: Motivasyon Değişkenlerinin Öznel İyi Oluş Halini Yordama Düzeyleri**

Bağımsız Değişkenler	B	SEB	$\beta$	t	p
<b>Sabit</b>					
Özerklik İhtiyacı	,59	,12	,26	4,54	,000*
Yetkinlik ihtiyacı	,58	,14	,24	4,14	,000*
Ait Olma İhtiyacı	,28	,11	,15	2,56	,01
Kariyer Amacı	1,08	,31	,17	3,45	,000*
İlişki Amacı	-,32	,24	-,06	-1,35	,17
Beden-Duyum Amacı	-,14	,22	-,03	-,66	,51
İçsel Güdülenme	,24	,06	,21	4,16	,000*
Dışsal Güdülenme	-,01	,09	-,01	-,19	,84
Güdülenmeme	-,18	,21	-,04	-,84	,39

Not: Bağımlı Değişken: Öznel İyi Oluş Hali. \* $p < 0,01$

## Tartışma ve Sonuç

Alan yazında öznel iyi oluş hali kavramının tanımı hakkında ilgili araştırmacıların ortak bir fikirde bir araya gelemedikleri söylenebilir (Medvedev ve Landhuis, 2018). Bu konu pozitif psikoloji akımının eleştiri alan yönlerinden biridir. Benzer şekilde, mutluluk ve yaşam doyumu kavramlarında olduğu gibi öznel iyi oluş hali ve motivasyon kavramları üzerinde de tartışmalara ve araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmada, alan yazındaki bazı çalışmalara dayandırılarak varsayımsal olarak kavramsallaştırılan motivasyon değişkeninin, ergenlerde öznel iyi oluşa etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, motivasyonu oluşturan değişkenlerden biri olan temel psikolojik ihtiyaçların öznel iyi oluşu yordadığı görülmektedir. Diğer değişkenler olan kariyer amacı dışındaki, ilişki ve beden-duyum amaçlarının, öznel iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Güdülenme değişkenlerinden sadece içsel güdülenmenin öznel iyi oluş haline etki yaptığı ancak dışsal güdülenme ve güdülenmeme değişkeninin ergenlerde öznel iyi oluş haline etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Bu bulgular ışığında çalışmanın bazı sonuçlarının alan yazındaki diğer araştırmaları desteklediği söylenebilir. Yetişkin katılımcılar ile yürütülen çalışmalarda, öznel iyi oluş ile ihtiyaç doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Baard, Deci ve Ryan 1998; Kasser ve Ryan, 1999; Sheldon ve Bettencourt, 2002). Ergenlerle yapılan bir başka çalışmada da katılımcıların ihtiyaç doyumu arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Kermen ve Sarı, 2014). Akbağ ve Ümmet'in (2017) ergen

katılımcılar ile gerçekleştirdikleri çalışmanın bulgularının buradaki sonuçları desteklediği görülmektedir. Öte yandan Certel ve arkadaşlarının (2015) lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme gerçekleştirdiği çalışmada sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmada ergen öznel iyi oluşu ile kariyer amacı belirleme arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sonuçlar alan yazındaki diğer bazı araştırmaların çıktıları ile benzerdi. Örneğin Emmons (1986, 1999) ve Klinger (1998) kariyer için amaç belirlemenin bireylerin öznel iyi oluşlarına olumlu katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Ergen bireyin önemseydiği amaçlar, bireyin öznel iyi oluşunu artırmaktadır (Deiner ve Fujita, 1995; İlhan ve Özbay, 2010). Buradaki çalışmada da kariyer amaçlarının öznel iyi oluş hali üzerinde etkisi olduğundan söz edilebilir. Kariyer amaçları konusunda net olan ve bu amaçlar üzerinde çalışan ergenlerin, diğerler ergenlere göre öznel iyi oluş halinin daha yüksek olması beklenebilir ancak regresyon katsayısının düşük olduğu göz önüne alındığında, bu konuda genel bir değerlendirme yapmak için iki grup (kariyer amacı olan ve olmayan ergenler) arasında karşılaştırmaya imkân veren araştırmaların yapılmasına da ihtiyaç vardır.

Güdülenme süreçlerinin (içsel, dışsal ve güdülenmeme) öznel iyi oluş haline etkisi incelendiğinde ise ÖKK'nın temel varsayımlarından olan içsel güdülenmenin insan mutluluğuna ve yaşam doyumuna olumlu etkisini (Deci ve Ryan, 1991, 2000; Sheldon ve Bettencourt, 2002; Özer, 2009) destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Byrd, Hageman ve Belle'ye (2007) göre içsel güdülenme hayattan alınan tatminkarlığı, yaşam amaçlarını ve öz-yetkinliği destekleyen bir unsurdur. Dışsal unsurlarla güdülenenlere göre içsel olarak güdülenen ergenlerde yaşam doyumunu, olumlu duygulanımlar daha yüksek, olumsuz duygular ise daha az olmaktadır (Cini, Kruger ve Ellis, 2013). Bu araştırmanın sonuçlarına göre de ergen öznel iyi oluşunun içsel güdülenme ile anlamlı ve önemli düzeyde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Dışsal güdülenmenin ise öznel iyi oluşu üzerinde bir etkisi yoktur. İyi oluşa etkisi olmamasından öte dışsal güdülenmenin öğrenciler üzerinde olumsuz psikolojik etkileri olduğu söylenebilir (Bhat ve Naik, 2016). Bu bulguların ÖKK'nın kuramsal varsayımlarını doğrulayıcı bulgular olduğu söylenebilir. Öte yandan ilişki ve beden-duyumu amaçlarının da öznel iyi oluş hali üzerinde etkisi görülmemiştir. Bu yeni bir bulgudur ve alan yazında buna dair bir çalışma yoktur.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları ışığında, uygulama alanında şu varsayımlarda bulunulabilir: dışsal güdülenme yerine (yüksek not almak, maddi kazanç vb) yerine içsel güdülenme (kendi kendine yaptığı işten zevk almak), kariyer amacının netleştirilmesi ve bu konuda planlama yaparak çalışılması ve temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlilik, aidiyet ihtiyacı) karşılanması ergenlerdeki öznel iyi oluş halini (olumlu duygulanımının artması, olumsuz duygulanımının azalması, yaşam doyumunun artması) destekleyebilir.

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Örnekleme büyüklüğü genel ve net bir sonuca varmak için yeterli değildir. Ayrıca seçilen değişkenlerin motivasyon ve öznel iyi oluş hali kavramlarını tam olarak temsil edemeyeceği söylenebilir. Gelecekteki araştırmalarda daha geniş örneklemle araştırmanın tekrar edilmesine ihtiyaç vardır. Bunun yanında motivasyon ve öznel iyi oluş hali kavramlarını tanımlarken alan yazındaki başka değişkenlerin seçilmesi de pozitif psikoloji alanındaki çalışmalara katkıda bulunacaktır.



Copyright © 2018 Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Journal of Youth Research • December 2019 • 7(19) • 114-120

ISSN 2147-8473

Received | 03 May 2019

Accepted | 24 July 2019

ANALYSIS / RESEARCH

EXTENDED ABSTRACT

# The Influence of Motivational Aspects to Adolescents' Subjective Well Being

*Ali Eryilmaz\**

*Murat Artiran\*\**

*Abdullah Kahraman\*\*\**

## Introduction

Positive psychology draws attention to the roles of positive elements in human psychology from a unique perspective. In the field of positive psychology, there are many studies that reveal the relationship between subjective well-being, happiness and life satisfaction. However, there are uncertainties regarding the definitions of these variables. The concepts of well-being, happiness and quality of life are being used interchangeably (Medvedev and Landhuis, 2018). Therefore, research on motivation and well-being needs should be investigated in more detail. In this study, it is investigated if meeting the psychological needs such as competence, autonomy and relatedness needs, determining goals and determining internal and external motivating factors have an influence on subjective well-being in adolescents.

\* Prof. Dr. Yıldız Technical University, department of Psychological Guidance and Counseling. [erali76@hotmail.com](mailto:erali76@hotmail.com)  
ORCID: 0000-0001-9301-5946

\*\* Dr. Maltepe University Department of Psychology. [muratartiran@maltepe.edu.tr](mailto:muratartiran@maltepe.edu.tr). ORCID: 0000-0003-1996-024X

\*\*\* PhD Candidate, Istanbul Arel University Department of Psychology. [abdullahkahraman@arel.edu.tr](mailto:abdullahkahraman@arel.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-9473-7358

Deiner, Oishi and Lucas (2003) suggested that subjective well-being consisted of two dimensions as cognitive and emotional, and described high satisfaction as having frequently positive feelings and less frequently negative feelings towards life. In such definition, which is accepted most in the literature, the emotional dimension is composed of positive and negative emotions while the cognitive dimension is life satisfaction. When these studies are reviewed, the relationship between the concept of subjective well-being and basic psychological needs (autonomy, competence and need to belong) is remarkable (Crocker & Hakim-Larson, 1997; Noom, Dekovic & Meeus, 1999; Ryan & Grolnick, 1986). Researchers argue that in order to be satisfied and happy in their life, individuals should have three basic psychological needs (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 1999). Another concept closely related to subjective well-being is life goals. The concept of goals indicates the direction and meaning of the life, in the most basic way, and it is defined as the internal representations of the desired results. Internal or external resources that allow people to follow the direction they have determined for their lives and these are also important determinants of subjective well-being (Sheldon & Bettencourt, 2002).

The question of the determinants of subjective well-being of adolescents is a subject that is frequently discussed in the literature. Considering the characteristics of adolescence, it is seen that subjective well-being may be closely related to concepts such as autonomy, competence, relatedness and purposefulness. In this study, it was investigated whether subjective well-being (positive-negative affect and life satisfaction) in adolescents was predicted by basic psychological needs, goals and motivation variables. The results of the study may contribute to explaining the concept of motivation and subjective well-being.

## Method

### Sample, Model and Analysis Strategy

The findings of the study were interpreted by evaluating the data obtained from the 9th, 10th, 11th and 12th grade high school students. Motivation was an independent variable in the present research. According to the results, the variables, basic psychological needs, career aim and intrinsic motivation determine subjective well-being in adolescents. The variables of purpose of relationship, body-sensation purpose and extrinsic motivation had no significant effects on subjective well-being.

The sample of the study included 255 adolescents, 131 girls (51.4%) and 124 boys (48.6%) who continue their education in various high schools in Ankara. After the test of normality of the data set, the hypothesis based on the theoretical background was tested by simple regression analysis.

## Measurements

The data set gathered by using General Basic Needs Satisfaction Scale which is developed by Deci and Ryan (1991), Life Purposes Scale for Adolescents in Positive Psychotherapy Scale (Eryılmaz, 2010b) and Academic Motivation Scale (Çakır, 2006) are used to define motivation. In order to define the subjective well-being as a dependent variable, Satisfaction With Life Scale developed by Diener et al. (1985) and Positive - Negative Affect Scale (PANAS) (Gençöz, 2000) are used.

## Findings

According to the findings of the study, it is seen that variables of the basic psychological needs, goals and motivation explain subjective well-being of adolescents significantly. On the other hand, when the relationships between these variables and subjective well-being are considered separately, following variables play a causal role on subjective well-being: The need for autonomy, the need for competence, the internal motivation, the determination of career goal, and the need for relatedness.

## Conclusion

The lack of a common definition of subjective well-being is one of the criticisms of the positive psychology approach. Therefore, in order to better understand the dimensions of this structure, it is necessary to examine the relationship between subjective well-being and other mental health variables in different age groups and cultures. In this study, depending on some studies in the literature, a hypothetically conceptualized variable was tested on subjective well-being whether there is any cause-effect relationship. According to the results of the analysis, it is seen that basic psychological needs, one of the variables that make up motivation, determine subjective well-being. It is seen that the relationship goals and body-sensation goals do not have a significant effect on subjective well-being. However, career goals seem related to subjective well-being. Among the motivation variables, it was observed that only intrinsic motivation had an effect on subjective well-being, but extrinsic motivation and non-motivation had no effect on subjective well-being in adolescents.

In the light of these findings, it can be concluded that some of the results of the study are in line with the results of other studies in the literature. In a study conducted with adolescents, it was concluded that subjective well-being levels increases when the need satisfaction of the participants increases (Kermen & Sarı, 2014). In the present study, a positive relationship was found between adolescent subjective well-being and career goal setting. The results were similar to those of some other studies in the literature. For instance, Emmons (1986, 1999) and Klinger (1998) stated that setting goals for career has a positive effect on subjective well-being of individuals. Another finding of the current study was that adolescents' subjective well-being

were significantly related to intrinsic motivation. These findings are consistent with the assumptions of the Self-Determination Theory.

As a result, the following assumptions can be made in the field of application: intrinsic motivation (doing their tasks such as home assignments in sake of the task, and not expecting any external gain) instead of external motivation (high grades, financial benefits, etc.), clarification of career goals, and making plans toward these goals, and the getting psychological needs (autonomy, competence, need for belonging) can support and increase subjective well-being in adolescents (increase positive affect, decrease negative affect, increase life satisfaction).

The current study has some limitations, as well. The sample size of the study was not sufficient to reach a general and clear conclusion. Future research needs to be repeated with larger samples. In addition, while defining the concepts of motivation and subjective well-being, the selection of other variables in the literature will contribute to the studies in the field of positive psychology.

## Kaynakça/References

- Akbağ, M., & Ümmet, D. (2017). Predictive Role of Grit and Basic Psychological Needs Satisfaction on Subjective Well-Being for Young Adults. *Online Submission*, 8(26), 127-135.
- Andrews F. M, Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1998). *Intrinsic need satisfaction." A motivational basis of performance and well-being in work settings*. Unpublished manuscript, Fordham University.
- Bhat, R. H., & Naik, A. R. (2016). Relationship of academic Intrinsic motivation and psychological well-being among students. *International Journal of modern social sciences*, 5(1), 66-74.
- Byrd, K. R., Hageman, A., & Isle, D. B. (2007). Intrinsic motivation and subjective well-being: The unique contribution of intrinsic religious motivation. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 17(2), 141-156.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Certel, Y., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S., & Varol, S. R. (2015) Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlikleri İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(2).
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S., & Varol, R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Mayıs 2015, 4(2), 307-318.
- Cihangir-Çankaya, Z. ve Bacanlı, H. (2003). İhtiyaç doyum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Malatya.

- Cini, F., Kruger, S., & Ellis, S. (2013). A model of intrinsic and extrinsic motivations on subjective well-being: The experience of overnight visitors to a national park. *Applied Research in Quality of Life*, 8(1), 45-61.
- Crocker, A.D., & Hakim-Larson, J. (1997). Predictors of pre-adolescent depression and suicidal ideation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 29, 76-82.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Deci E. L., Koestner R & Ryan R. (1999). A Meta-Analytic Review Of Experiments Examining The Effects Of Extrinsic Rewards On Intrinsic Motivation. *Psychol Bulletin*. Pp:125:627-68.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. Vol. 38, 237-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Deiner, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a Nomothetic and Idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Deiner, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin* 95; 542 -75.
- Demirel, H. G., Demirel, E. T., & Düşükcan, M. (2012). Yaşam amaçları ve meslek seçimi: Üniversite Öğrencileri Örneği.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403- 425.
- Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). Kişiler arası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 585-602.
- Emmons, R.A. (1986). Personal strivings: an approach to personality and subjective well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- Emmons, R.A.,(1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford.
- Eryılmaz, A. & Yorulmaz, A (2006). The way of being happy for adolescents. Paper presented at *the 10th Conference of European Association for Research on Adolescence*, Antalya, Turkey, May 2-6.
- Eryılmaz, A. (2009). *Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Eryılmaz, A. (2010a). Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. IV, 33,81-88.
- Eryılmaz, A. (2010b). Yeniden gözden geçirme: Pozitif psikoterapi ve gelişimsel rehberlik bağlamında ergenler için amaçları genişletme programı. *Aile ve Toplum Dergisi*, 20, 53-65.
- Gençöz, T.(2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 46, 19-26.
- Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumunu, akademik erteleme ve yaşam doyumunu ile ilişkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T.,&Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.
- Kaftan, O. J., Freund, A. M., Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). The way is the goal: The role of goal focus for successful goal pursuit and subjective well-being.



- Kalaycı, Ş. (2006), SPSS Uygulamaları Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım
- Kashdan, Biswas-Diener & King (2008) Kashdan TB, Biswas-Diener R, King LA. Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*. 2008;3(4):219–233. doi: 10.1080/17439760802303044.
- Kasser, V., & Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Kermen, U., & Sarı, T. (2014). Üniversite öğrencilerinde ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Klinger, E. (1998). The Search for Meaning in Evolutionary Perspective and Its Clinical Implications. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *Handbook of Personal Meaning: Theory, Research, and Application* (pp. 27–50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Koker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerde yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lee, J. Y., & Gallagher, M. W. (2018). Hope and well-being. *The Oxford handbook of hope*, 287-298.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616 – 628.
- Medvedev, O. N., & Landhuis, C. E. (2018). Exploring constructs of well-being, happiness and quality of life. *PeerJ*, 6, e4903. doi:10.7717/peerj.4903
- Myers, D. & Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*. 6, 1,1-19.
- Nalbant, A.(1993). *15-22 yaşları arasında bulunan ilahesindeki, gözetim altındaki ve suç işlememiş gençlerin benlik saygısı ve yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Noom, M.J., Dekovic, M., & Meeus, W.H.J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 771–783.
- Özer, G. (2009). Öz-Belirleme Kuramı Çerçevesinde İhtiyaç Doyumu, İçsel Güdülenme ve Bağlanma Stilllerinin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164 –172.
- Reeve, J.M.(2004). *Understanding motivation and emotion*. USA:Jhon Willey & Sons.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 26, 419-435.
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic Motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, 1, 68-78
- Ryan, R.M., & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Sebire, S. J., Kesten, J. M., Edwards, M. J., May, T., Banfield, K., Tomkinson, K., ... & Jago, R. (2016). Using self-determination theory to promote adolescent girls' physical activity: Exploring the theoretical fidelity of the Bristol Girls Dance Project. *Psychology of sport and exercise*, 24, 100-110.
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 25-38.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 546–557.

- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R.M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M.,& Sun, Z.(1999). Self-concordance model and subjective well-being in four cultures. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 35, 2, 209–223.
- Sheldon, K. M., Reis, H. T., & Ryan, R. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Sheldon, K.M., & Bettencourt, B.A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41, 25–38.
- Suldo, S. M., Hearon, B. V., Bander, B., McCullough, M., Garofano, J., Roth, R. A., & Tan, S. Y. (2015). Increasing elementary school students' subjective well-being through a classwide positive psychology intervention: Results of a pilot study. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 300-311.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R, Brière, N.M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Watson, D., Tellegen, A., & Clark, L. (1988). Developmnet and validation of brief measuresof positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- Yorulmaz, A. & Eryılmaz, A..(2006). *Ergen öznel iyi oluşunun özsaygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi*. Ulusal 14. Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 6-8 Eylül.



Copyright © 2018 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>  
 Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2019 • 7(19) • 121-140

ISSN 2147-8473  
 Başvuru | 11 Mart 2018  
 Kabul | 05 Mayıs 2019

# Bilgi Erişim Sürecinde Gençlere Okul Kütüphanesi Hizmetlerinin Sağlanması

*H. İnci Önal\**  
*Erdoğan Alaca\*\**

## Öz

Eğitim insanın doğumundan ölümüne yaşamın her evresinde farklı biçimlerde ortaya çıkarak hayatı şekillendirmede etkili olmaktadır. Eğitim süreci evde başlamakta, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaşam boyunca devam etmektedir. Bu süreç, bireylerin girişken, sorgulayıcı, araştırmacı özelliklerinin ön plana çıktığı gençlik çağlarını da kapsamaktadır. Çocukluk döneminin niteliğini artıran, gençliğe de yön veren eğitim olgusunun sürdürülebilir kılınması birtakım unsurlara bağlı olarak gerçekleşmektedir. Okul kütüphaneleri bu unsurların başında gelmektedir. Okul kütüphaneleri, eğitimin ilk evresinden itibaren bireyin bilgi gereksinimlerine karşılık veren, okuma ve araştırma yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayan, başkalarının bilgi birikiminden yararlanmakla birlikte bireyin kendi bilgi birikimini başkalarına aktarmasına ortam hazırlayan bir oluşumdur. Bu çalışma kapsamında, okul kütüphanesi-eğitim etkileşimi gençlerin bilgiye erişim süreci göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Bunun yanında, kaliteli bir etkileşimin önemi üzerinde durulmaktadır. Çalışmada cevap aranan sorular; Ankara'daki okul kütüphaneleri standartlara uygun mudur? Ankara'daki okullar, son yıllarda kütüphane ve kaynak sayısı bakımında nasıl bir gelişim göstermiştir? Sahip olunan şartlarda, Ankara'daki okullarda sağlıklı bir kütüphane-eğitim etkileşimi yaşanıyor mu? Betimleme yöntemi kullanılan çalışmada bulgular istatistiksel veriler doğrultusunda ortaya çıkarılmış ve ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, Ankara'daki okul kütüphanelerinin standartlardan uzak olduğu saptanmıştır. Bu şartlarda, gençlerin okul kütüphanesi hizmetleriyle bilgiye erişimlerini sağlayacak temel öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Gençliğin Bilgi Kullanımı, Okul Kütüphaneleri, Bilgi Erişim Süreci, Ankara.

\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi, Ankara, onal@hacettepe.edu.tr, orcid.org/0000-0001-5563-2185

\*\* Arş. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Araştırma Görevlisi, Ankara, alacaerdinc.61@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-6380-7982

## Abstract

From birth to death, education comes in different forms at every stage of human life and shapes them. The education process is started at home, but continues throughout pre-school, primary school, secondary school, higher education and life-long. This process also includes the youth ages, in which the aggressive, inquisitive, researching characteristics of the individuals are at the forefront. The sustainability of the education that enhances the quality of the childhood and also the direction of the youth is dependent on a number of factors. The school libraries are at the forefront of these factors. School library is an organization that responds to the information needs of the individual from the initial stage of education and contributes to the development of reading and researching ability and prepares an environment for the individual to transfer own knowledge to others while benefiting from the knowledge of others. Within the context of this study, the school library-educational interaction is assessed by considering the young people's access to information. Besides, the importance of quality interaction is emphasized. Questions to be answered in the study; Do the school libraries in Ankara suitable to standards? Are the schools in Ankara sufficient for students to respond their library needs? Is it possible to have a healthy library-education interaction in the schools in Ankara under the conditions? In the study using descriptive method, findings are presented in the direction of statistical data and the subject is discussed with a theoretical approach. As a result of the study, it is find out that the school libraries in Ankara are far away from the standards. In these circumstances, suggestions were developed to provide information retrieval process for youth by school libraries.

**Keywords:** Education, Youth Information Use, School Libraries, Information Retrieval Process, Ankara.

## Giriş

Eğitim, birey farkında olsun olmasın yaşam boyu varlığını devam ettiren bir süreçtir. Kütüphane ise değişen türleriyle beraber bu sürecin başından sonuna kadar bireyin gelişimine ve yaşam boyu değişimine doğrudan etki eden en önemli araçlardandır. Sağlıklı ve kaliteli kütüphane-eğitim ilişkisinin gençlerin yaşam döngüsüne en iyi şekilde yön vereceği yadsınamaz bir gerçektir.

Okul kütüphaneleri, eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmede araç olarak kullanıldığından çocukların ve orta öğretimde okuyan gençlerin kullandığı önemli bilgi merkezleridir. Ders programlarının çeşitlenmesi ve eğitim alanında yaşanan gelişmeler okul kütüphanelerinin özellikleri, işlevleri ve örgütlenmeleri üzerinde etkili olmuştur ve olmaktadır. Okul kütüphaneleri, personeli, konumu, donanımı ve hizmetleri ile öğretim programlarını tamamlamakta ve desteklemektedir (Withers, 1988, s. 342). Bu etkileşim, okul kütüphanelerinin işlevsellik kazanmasına, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesine, kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının erken yaşlarda edinilmesine ortam hazırlamaktadır. Başta öğrenciler olmak üzere, öğretmenler, idari personel hatta veliler için de okul kütüphaneleri bilgi erişimde kullanılabilir bir mekâna dönüşmektedir.

Gençliğin bilgiye erişim sürecinde okul kütüphaneleri önemli görevler yüklenmektedir. Toplumsal birçok alanda olduğu gibi okullarda da öğretme işleminin temelinde bilgi verme ve bilgi edindirme yatmaktadır. Gençler, okullarda kendilerine öğretilen bilgilerden çok daha fazlasına erişmeleri gereğine inandıklarından, yaşam boyunca bilgi kazanma becerilerini geliştirme eğilimindedirler. Türkiye’de özellikle 2011 yılında ortaya çıkan ve orta öğretim kurumlarında hızla yayılan Z-kütüphaneler (Zenginleştirilmiş Kütüphaneler) gençlere bilgi erişimi öğreten, öğretimi öğrenimle bütünleştiren girişimlerin başında dikkat çekmektedirler. Z-kütüphaneler, sesli ve elektronik kitapları, modern ve estetik tasarımı, pedagojik uygunluğu, taşınabilir rafları, ahşap ve kumaşla kaplanmış duvarları, okuma zevki uyandıran görünümüleriyle (T. C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a) okul kütüphanelerini yeni bir yapıya kavuşturmuşlardır.

Betimleme yöntemi kullanılan bu çalışma kapsamında, gençliğin bilgiye erişimde okul kütüphanelerini ne denli kullandıklarını gösteren tarihsel gelişime, okul kütüphanesi- eğitim ilişkisine ve etkileşimine dikkat çekilmektedir. Aynı zamanda okul kütüphanelerinin gençlerin sosyal-kültürel-eğitimsel gelişmelerdeki rolleri tanımlanmaktadır. Çalışmada cevap aranan sorular doğrultusunda, Ankara’daki okul kütüphanelerinin hizmet standartlarına (fiziki, teknolojik, koleksiyon, yönetim ve temel ilkelere) uygunluğu incelenerek geçmişten günümüze yaşanan değişim ve gelişmeler gerek nitel gerekse istatistiksel verilerle ortaya çıkarılmaktadır. Genç ve gelişime açık bir hedef kitleye sahip olan okul kütüphanelerinin standartlar doğrultusunda hizmet sunabilmesi ve hizmetlerini süreklilik ilkesi doğrultusunda nasıl gerçekleştirdiği Ankara’daki okullar kapsamında incelenmiştir. Sahip olunan şartlarda, Ankara’daki okullarda sağlıklı bir kütüphane- eğitim etkileşiminin nasıl kurulduğu gençlere kazandırılacak beceriler ve alışkanlıklar doğrultusunda tartışılmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı, gençlerin bilgiye erişimlerini sağlamak üzere okul kütüphanesi hizmetlerinin nasıl verildiğini ortaya çıkarmak ve bu amacı gerçekleştirebilmek adına, ulusal düzeyde konuyla ilgili paydaşlar tarafından oluşturulmuş, kabul edilmiş okul kütüphanesi standartları eşliğinde Ankara’daki okulların kütüphanelerine ilişkin verileri karşılaştırmalı olarak incelemek şeklinde tasarlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır; Ankara’daki okullar son yıllarda kütüphane ve kaynak sayısı bakımında nasıl bir gelişim göstermiştir? Ankara’daki okul kütüphaneleri okul kütüphanesi standartlara uygun mudur? Sahip olunan şartlarda Ankara’daki okullarda sağlıklı bir kütüphane- eğitim etkileşimi yaşanması mümkün müdür?

## Okul Kütüphanelerinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Okul kütüphanesi tanım olarak; “eğitim ve öğretim için gerekli her türlü bilgi kaynağını toplayan, düzenleyen ve hizmetleriyle parçası bulunduğu öğretim kademesinin amaçlarının gerçekleşmesine dinamik bir şekilde katılan toplumsal kuruluştur” (Önal, 1985, s. v). Bir başka tanıma göre; “ilk ve ortaöğretim düzeylerindeki dersleri destekleyen ve öğrencilerin özel ilgi alanlarına giren bilgi kaynaklarını sağlayan, bunları öğrenci, öğretmen ve okuldaki diğer görevlilerin yararlanmasına sunan kütüphanelerdir”(Atılğan, Subaşıoğlu ve Gürdal, 2005, s. 29). Gerek hitap ettiği hedef kitle gerekse içinde bulunduğu kurumsal yapı dikkate alındığında, okul kütüphanelerinin öğrenci, öğretmen ve idarecilerin gereksinimlerine karşılık verebilmesi için müfredatla doğru orantılı olarak gelişim ve değişim göstermesi gerekmektedir. Hedef kitlenin gereksinimleri karşılanırken aynı zamanda değişen eğitim sistemi ve getirilerine de hazırlıklı olunması kaçınılmazdır.

Okul kütüphanesinin ortaya çıkışı Mezopotamya’da yapılan arkeolojik kazılara dayanmakla birlikte günümüzdeki okul kütüphanesi yaklaşımının ilk örnekleri Batı’da “Grammer School” adı verilen okulların bünyesinde kurulan kütüphanelere dayanmaktadır. Edebiyat geleneğinin nesiller boyu sürdürülmesi gereği ve gayreti bu kütüphanelerin kuruluşunda etkili olurken, matbaanın bir getirisi olarak kaynak sayısındaki artış okul kütüphanelerinin kurulmasını hızlandırmıştır (Atılğan ve diğerleri, 2005, s. 30).

Okul kütüphanelerinin gelişim adımları özellikle 16. yüzyıldan itibaren atılmaya başlanmıştır. 16., 17. ve 18. yüzyılda ortaya çıkan ve koleksiyon toplama alanı olarak nitelendirilen ve kullanılan okul kütüphaneleri 19. yüzyılda eğitim alanında yaşanan gelişmelerle (eğitim zorunluluğu, öğrenci sayısındaki artış ve buna bağlı olarak gereksinimlerin farklılaşması) kabuk değiştirmeye başlayarak daha farklı gereksinimlere karşılık verebilecek potansiyelde olduğunu göstermiştir (Atılğan ve diğerleri, 2005, s. 30-31). Osmanlı Devleti’nden itibaren ilk ve orta öğretim düzeylerindeki okul kütüphanelerinin ortaya çıkışı ve gelişim süreci 16. yüzyıldaki cami okullarına dayanmaktadır (Önal ve Topçu, 2013, s. 311). 19. yüzyılda, Cumhuriyetin kurulması ile birlikte okul kütüphanesi tartışmaları devam etmiş ve kütüphanelerin iyileştirilmesi adına adımlar atılması gerektiği savunulmuştur. Daha sonrasında çıkarılan yasa ve yönetmeliklerde de eğitim-kütüphane ilişkisi ön planda tutularak kütüphanenin önemi üzerinde özellikle durulmuştur (Atılğan ve diğerleri, 2005, s. 32). 1920’lerde Cumhuriyet Döneminin başlamasının ardından 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun etkisiyle bütün öğretim programlarında okul kütüphaneleri yer almıştır. İlk, orta ve yükseköğretim kurumları ülke çapında yaygınlaşırken her okulda “okul kütüphanesi” olarak adlandırılan bir yer ayrılmıştır (Önal ve Topçu, 2013, s. 312). Atatürk’ün özel girişimleri ile dönemin en iyi eğitimcilerinden John Dewey Türkiye’ye davet edilmiş ve Türk eğitim sistemi üzerinde yaptığı inceleme ve araştırmalar sonucunda Türkiye’de özellikle halk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması gerektiği ancak bununla birlikte okul kütüphanelerinin halka da hizmet sunabileceğine değinmiştir (Atılğan ve diğerleri, 2005, s. 32). Bu yaklaşım, okul kütüphanelerinin sadece bulunduğu okuldaki bireylere (öğrenci, öğretmen, idareci) hizmet veren bir kurum olmadığını aynı zamanda çevresinde yer alan benzer veya farklı kurumlarla işbirliği yaparak öğrenci, öğretmen ve idareci gruplarından daha farklı hedef gruplara da hizmet sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, Dewey’in “kütüphanesi olmayan okulda eğitimden söz edilemeyeceği” yaklaşımı ise eğitim-kütüphane ilişkisinin önemini ön plana çıkarmaktadır (Yılmaz, 2004, s. 54). Dewey’in yanı sıra, Thompson (1952), Ruffi (1956) ve Soysal’da (1969) Türkiye’deki okul kütüphanelerinin gerekliliğine ve yeniden düzenlenerek niteliğinin artırılmasının kaçınılmaz olduğuna dikkat çekmişlerdir. Konuya dikkat çekilen tarihler ile günümüz Türkiye’sindeki okul kütüphanelerinin mevcut durumları birlikte değerlendirildiğinde, bu alandaki eksikliğin ve geri kalmışlığın boyutları daha net anlaşılacaktır.

## **Eğitim-Okul Kütüphanesi İlişkisi**

Kütüphaneler toplumsal kuruluşlardır. Toplumu oluşturan bireylerin bilgi gereksinimlerini karşılarken aynı zamanda bireyleri değişen toplumsal şartlara hazırlayarak bireyin

yaşamına şekil vermesine ve sağlıklı kararlar alabilmesine de etki eder. Kişinin bilgi, davranış ve becerilerinde istenilen değişimin çağın koşullarına göre uygun hale getirilmesi ise eğitim olarak tanımlanmaktadır (Çakın, 1986, s. 12). Eğitim, en genel anlamı ile bireylerin belli amaçlara göre yetiştirilmesi süreci olarak tanımlanmakta ve bu sürecin bireylerin kişiliğinde farklılıklar yarattığı, bu farklılaşmanın da bireyin kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler yolu ile gerçekleştiği belirtilmektedir (Özkan, 2006, s. 35). Bir başka yaklaşıma göre ise eğitim; “bireyin toplumsallaşma sürecinde gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar kazanması, bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yeteneklerinin geliştirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2004, s. 50). Okul kütüphanelerinin, eğitim faaliyetlerini, yaşam boyu öğrenme etkinliklerini ve kişisel gelişimi destekleyen kurumlar olduğunun altı çizilmekte (Önal ve Topçu, 2013, s. 311), dolayısı ile eğitim ve kütüphane arasındaki ilişkinin özellikle çocuklar ve gençler üzerinde yaratacağı olumlu etkinin dikkate alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim sürecinde bilgi aktarımının gerçekleşmesine katkıda bulunan ve buna bağlı olarak eğitim sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıktığı savunulan kütüphaneler (Yılmaz, 2004, s. 49) bireylere dolayısı ile toplumlara karşı birtakım sorumluluklar taşımaktadır. Bu toplumsal sorumluluklar Çakın (1986, s. 12) tarafından dört grupta toplanmıştır. Bunlar; bilgi kaynaklarını muhafaza etme, eğitim, araştırma ve boş zamanları değerlendirme işlevleridir. Konu kapsamında özellikle “eğitim” işlevi üzerinde durularak okul kütüphanelerinin eğitim işlevinin sınırları çizilmeye çalışılmakta olup kütüphane-eğitim ilişkisi gerekçeleriyle ortaya konulmaktadır. Bireylerin bilgilerini artırarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunmalarının etkin eğitimi, etkin eğitimin düzenli okumayı, düzenli okumanın da bilgi kaynaklarını gerektirmesi en basit düzeyde kütüphanelerin eğitim açısından toplumsal katkısını belirlemektedir (Çakın, 1986, s. 12). Bu bağlamda, özellikle kütüphane kaynakları ve eğitimin birbirine bağlı olduğu, kaynak olmadan eğitimsel çabaların uzun vadeli bir geleceğe sahip olamayacağı görüşü ise durumun ciddiyetini ortaya koyar niteliktedir (Ephraim, 2003, s. 162). Bu konuya IFLA/UNESCO okul kütüphanesi rehberinde; okul kütüphanesinin, okuyucuların eğitim, bilgi ve kişisel gelişim ile ilgili gereksinimlerini karşılayacak pek çok çeşitlilikte kaynağı kapsaması gerektiğine ve okuyuculara devamlı olarak yeni materyalleri seçebilme fırsatı sağlamak amacıyla bu koleksiyonların sürekli olarak geliştirilmesinin zorunluluğuna değinilmektedir (IFLA/UNESCO, 2015, s. 33).

Güçlü ve etkili bir eğitimde okul kütüphanelerinin sahip olduğu olanaklar, fiziksel durum, donanım yapısı ve niteliği kütüphanenin rolünü ortaya koymakta ve daha geniş etki alanı oluşturmasında önem taşımaktadır (IFLA/UNESCO, 2002, s. 9). Bu bağlamda, okul kütüphanelerinin mekânsal alanı, personel olanağı, kaynakları, bütçesi, kullanıcı özellikleri, hizmetleri ve eğitimsel yaklaşımlar bütünün ayrı ayrı bileşenleri olarak dikkat çekmektedir. Her bir bileşenin, kullanıcı kitlesi, özellikle çocuklar ve gençlerin kültürel-sosyal-eğitimsel gelişimi açısından ayrı bir öneme sahip olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Ulusal düzeyde müfredatı ve eğitimi geliştirme programlarında, okul kütüphaneleri; (i)Eğitim ve öğretim dönemi boyunca, herkes için bilgi okuryazarlığının, adım adım geliştirilmesini

ve tatbik edilmesini sağlamak, (ii)Bilgi kaynaklarının farklı eğitim düzeyine sahip tüm öğrencilerce kullanımını sağlamak, (iii)Bilgi ve deneyimlerin tüm öğrenci gruplarına kısıtlama olmaksızın erişimini sağlayarak, onların demokratik bir ortamda ve insan haklarına dayalı olarak çalışmalarını sağlamak gibi hedefleri yerine getirme konusunda çok önemli bir araç olarak kabul edilmelidir (IFLA/UNESCO, 2002, s. 16). Sıralanan hedeflere ulaşmak, bireysel çabalardan ziyade gruplar arası etkileşim ve koordinasyonla mümkün olacaktır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde işbirliği yapacak gruplar; müdür, birim sorumluları, öğretmenler, destek personeli, öğrenciler ve velilerdir. Müdür müfredatın uygulanması ve kütüphane kullanımının yaygınlaştırılmasında tetikleyici bir role sahiptir. Müdür eğitimle ve kütüphane ile ilgili herhangi bir konuda muhakkak kütüphane ile işbirliği yapmalıdır. Eğitimde başarının yakalanmasının kütüphane ve kaynaklarla doğrudan ilişkili olduğuna vurgu yapmalı ve yönlendirici görev üstlenmelidir. Birim sorumluları da kendilerine bağlı birimlerle ilgili etkinliklerde kütüphane ile işbirliği yapmalıdır. Öğretmenler kütüphaneyi eğitimle kaynaştırma konusunda kilit rol oynamaktadır. Kütüphane kullanma alışkanlığı bilgiye erişimi sağlamaktadır. Kütüphane şartlarının eğitime, müfredata ve öğrencilerin kişisel zevklerine göre geliştirilmesi önem taşımaktadır (IFLA/UNESCO, 2002, s. 18-19). Veliler kütüphanenin hedeflerine ulaşması kapsamında bir başka etkili unsur olarak nitelendirilebilirler. Öğrenciler okuldan sonra en fazla evde vakit geçirmekte ve aile bireyleriyle sürekli olarak etkileşimde bulunmaktadır. Bu etkileşimin niteliği aile bireylerinin bilgi birikimleriyle doğru orantılı olarak artmakta ya da azalmaktadır. Okuyan, araştıran, merak eden aile bireyleri, çocuklarını kütüphaneye veya bilgi kaynaklarına yönlendirme konusunda daha etkili olacaklardır. Bu bağlamda, veliler, okulun dışında gibi görünseler de aslında sürecin içindedirler.

Eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan okul kütüphaneleri kişisel ve toplumsal gelişimi sağlamak adına birtakım amaçlar doğrultusunda hareket etmektedir. Bu amaçlar eğitimi gerçekleştirmek adına da önem taşımaktadır. Okul kütüphanesinin amaçları;

(i)“Okulun görevleriyle birlikte öğretim programında belirtilen eğitimsel amaçları desteklemek ve iletirmek,(ii)Çocuklarda okuma, öğrenme, yaşamları boyunca kütüphane kullanma alışkanlığını ve zevkini geliştirmek ve sürdürmek,(iii)Bilgi edinme, anlama, hayal kurma ve eğlenme amacıyla bilgiyi kullanma ve yaratıcılığı sağlama deneyimlerini oluşturacak fırsatlar sunmak,(iv)Toplumdaki iletişim yöntemlerine duyarlı olarak yapıya, biçime veya ortama bakılmaksızın bilgiyi değerlendirmeleri ve kullanmaları için bütün öğrencileri eğiterek beceri kazanmalarını desteklemek,(v)Yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel kaynaklara erişimi sağlayarak kullanıcıların farklı görüşleri, deneyimleri ve düşünceleri üretebilmelerinde gerekli olanakları tanımak,(vi)Sosyal ve kültürel olayların farkında olmayı ve bunlara önem vermeyi sağlayan faaliyetler düzenlemek, (vii)Okulun görevlerini başarıyla yerine getirmesi için öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve velilerle birlikte çalışmak,(viii) Etkin ve sorumlu vatandaş olarak demokrasiye katılmak için düşünce ve bilgiye erişim özgürlüğünün gerekliliğini benimsetmek,(ix)Okul kütüphanesinin kaynaklarını, hizmetlerini ve okumanın gerekliliğini okulun tamamına ve ilgili olabilecek herkese anlatmak” şeklinde sıralanmaktadır (IFLA/UNESCO, t. y. s. 2).



Okul kütüphanelerinin amaçları eğitimle bütünleşme ve gençleri bilgiyle buluşturma üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bilginin ve bilgi kaynaklarının gençlere ulaştırılmasında yeni becerilerin geliştirilmesi etkili yaklaşımlar olarak nitelendirilmekte (Önal, 2005, s. 143), bu becerilerin geliştirilmesinde okul kütüphaneleri önem taşımaktadır. Özellikle gençler için okul ve evden sonra adeta üçüncü bir mekân niteliği taşıyan okul kütüphanelerinin bu sorumluluk ve bilinçle hizmetlerine şekil verebilmesi gerekmektedir. Önal (1995), okul kütüphanelerinin personel, hizmet, bina ve kaynak bakımından 1990'lı yıllarda beklenen düzeye ulaşamadığından bahsederken, 2018 yılına geldiğinde, aradan geçen 28 yıllık süreçte benzer durumların görülmesi oldukça düşündürücü olmakla birlikte Türkiye'de okul kütüphanesi algı ve yaklaşımının boyutlarını da ortaya koyar niteliktedir. Bu durum, Okul Kütüphanesi Yönetmeliği'nde geçen ve kütüphanenin sorumluluğunu genel hatlarıyla ortaya koyan: "Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin bilimsel düşünen, demokratik davranışlara sahip, okuma alışkanlığı kazanmış, öğrenmeye, araştırmaya ve yeni teknolojileri kullanmaya istekli; hak, görev ve sorumluluklarının bilincinde; çağın gereklerini yerine getirebilecek şekilde yetişmelerine ve yararlanmalarına yardımcı olmak için okul kütüphaneleri..." (Millî Eğitim Bakanlığı, 2001) ifadesine de ayrıklı bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir.

## **Okul Kütüphanesi Standartları ve Ankara'daki Okul Kütüphanelerinin Durumu**

Kütüphane-eğitim etkileşiminin gerçekleştirilebilmesi, bu etkileşimin, özellikle gençlerin kültürel-sosyal-eğitimsel gelişimlerinde etkili olabilmesi öncelikle okul kütüphanelerinin karşılaması gereken bir takım standartlara sahip olup olmadığı ile ilgilidir. Bu bağlamda, ulusal düzeyde konuyla ilgili paydaşlar tarafından oluşturulmuş ve kabul edilmiş, okul kütüphanelerinin sahip olması gereken ulusal ilke ve standartlara kısaca değinmek konunun daha iyi anlaşılabilmesi adına önem taşımaktadır. Bu ilke ve standartlar; fiziki, teknoloji, koleksiyon, yönetim ve temel ilkeler olarak beş gruba ayrılmıştır.

### **Fiziki İlke ve Standartlar**

Okul kütüphaneleri gerek yeni bina planlamalarında gerekse mevcut binanın yeniden düzenlenmesi aşamasında bütünün bir parçası olarak düşünülmelidir. Okul kütüphaneleri, içerisine kitapların gelişigüzel yerleştirildiği, masa ve sandalyelerle doldurulan mekânlardan çok daha fazlasıdır. Bu bağlamda, kütüphanenin fiziki açıdan taşınması gereken özelliklere Tablo 1'de değinilmektedir. Bu özelliklere sahip olunması, gençlerin kütüphaneye etkileşiminde önemli ve gereklidir.

**Tablo 1. Okul Kütüphanelerinin Fiziki İlke ve Standartları**

1- Okul içerisinde kolay ulaşılabilen bir noktada bulunmalıdır.
2- Ses yalıtımı özelliği taşınmalıdır.
3- Aydınlatma, havalandırma ve ısıtma sistemlerine sahip olmalıdır.
4- Doğal ışık ve yapay aydınlatma özellikleri dikkate alınmalıdır.
5- Engelli kullanıcılar göz önünde bulundurulmalıdır.
6- Okuma, bilgisayar, çalışma, dinlenme, sergi, depo, grup çalışma, personel vb. alanlar bulunmalı ve yeterli büyüklükte olmalıdır.
7- Mobilyalar, rahatlıkla yer değiştirilebilir nitelikte olmalıdır.
8- Kaynakların güvenliği için güvenlik sistemi bulunmalıdır.
9- Estetik bir tasarıma sahip olmalıdır.
10- Yönlendirici işaret ve levhalar bulunmalıdır.
11- Raflar güvenlik sorunu oluşturmayacak şekilde düzenlenmelidir. Raf yüksekliğinin ilkokul ve ortaokul için 120-150 cm, lise için en fazla 180 cm olmalıdır.
12- Raf derinliği 25 cm, genişliği ise 90-100 cm olmalıdır.
13- Rafların önlerinde en az 100 cm dolaşım alanı olmalıdır.
14- Çocukların yaş gruplarına uygun masa ve sandalyeler kullanılmalıdır. Masalar en fazla 4 kişilik olmalıdır.
15- Temizlik ve bakımı kolay halı ve perde tercih edilmelidir.
16- 300 öğrenciye kadar en az 150 m <sup>2</sup> alan, 301-2.000 öğrenci için ise her bir öğrenciye 0,56m <sup>2</sup> uygun alan bulunmalıdır.
17- Yeterli sayıda priz, ağ ve İnternet bağlantısı bulunmalıdır.
18- Ödünç verme, referans, kütüphane ofisi, e-kaynak çalışma alanı vb. alanlar bulunmalıdır.
19- E-tahta, bilgisayar ve projeksiyon cihazı vb. elektronik araç gereçler bulunmalıdır.

(Okul Kütüphanecileri Derneği, 2014c).

Tablo 1’de yer alan fiziki ilke ve standartlar, okul kütüphanelerinin basit bir oluşum olmadığı ve sandalyesinden İnternet erişimine kadar birçok araç, gereç ve teknik malzemeleri belirli özelliklere göre barındırması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu özellikler kütüphane-eğitim etkileşiminin kütüphaneci, kullanıcı ve kaynak sağlığı kapsamında yaşanabilmesini mümkün kılmaktadır.

### **Teknoloji İlke ve Standartları**

Okul kütüphanelerinde teknoloji ilke ve standartları, özellikle çağın getirilerine karşılık verebilmek adına önem taşımaktadır. Eğitim yaklaşımı geçmişten günümüze var olan ve geleceğe de taşınması kaçınılmaz bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, okullarda eğitimin

desteklenebilmesi, destekleyicilerin de çağa ayak uydurabilecek nitelikte ve donanımda olması ile ilişkilidir. Kütüphane-eğitim etkileşiminin gerçekleştirilebilmesi adına okul kütüphanelerinin sahip olması gereken teknolojik ilke ve standartlara Tablo 2’de kısaca değinilmektedir.

**Tablo 2. Okul Kütüphanelerinin Teknoloji İlke ve Standartları**

1- Çağın gereklerine uygun otomasyon sistemi bulunmalıdır.
2- Sunucular ve network bağlantısı bulunmalıdır.
3- Tarama bilgisayarları bulunmalıdır.
4- Her personel için ayrı bilgisayar bulunmalıdır.
5- Öğrenciler için bilgisayar bulunmalıdır (100 öğrenci için 1 bilgisayar).
6- Okul kütüphanesinin temel düzeyde bir web sayfası bulunmalıdır.
7- Grafik, sunum vb. yazılımlar bulunmalıdır.
8- Telefon, barkod okuyucu, fotokopi, yazıcı (renkli/siyah beyaz), tarayıcı, CD/DVD oynatıcı/ çoğaltıcı, LCD projektör, LAN/WLAN bağlantısı bulunmalıdır.
9- Çevrim içi katalog oluşturulmalıdır.
10- Akıllı tahta ve mobil cihazlar (dizüstü bilgisayar, tablet, e-kitap okuyucu vb.) bulunmalıdır.

(Okul Kütüphanecileri Derneği, 2014e).

Teknoloji ilke ve standartları, okul kütüphanelerinin gençlerin farklı birçok gereksinimine karşılık verebilecek bir mekân olması gerektiği izlenimi yaratmaktadır. Teknolojinin içinde doğan ve hayatının her anında teknoloji ile iç içe yaşayan yeni nesil için bu ilke ve standartlardaki okul kütüphanelerinin etkin bir şekilde kullanılacağı düşünülmektedir. Elektronik kaynakların hızla artışı ve yaygın kullanımı gelecek yıllarda eğitimin elektronik ortamdaki desteklenmesini daha da zorunlu kılacaktır. Bu bağlamda, teknolojiyi doğru kullanabilen gençlerin yetişmesi, gençlerin kütüphaneyle etkileşime girmesi ile mümkün olacaktır.

### **Koleksiyon İlke ve Standartları**

Koleksiyon, her kütüphane türünde olduğu gibi okul kütüphanelerinde de bireyleri kütüphaneye çekmenin en etkili araçlarından biri olarak nitelendirilebilir. Okul kütüphanesi koleksiyonunu diğer kütüphane türelerindeki koleksiyonlardan ayıran en önemli özellik doğrudan eğitimi destekleyecek, çok sayıda farklı kaynaklardan oluşan koleksiyon olmasıdır. Kitapların yanı sıra, dergi, gazete, atlas, sözlük, ansiklopedi, yıllık, el kitapları, rehber, e-kitaplar vb. birçok kaynak kütüphane koleksiyonunu oluşturmaktadır. Koleksiyon, bireylerin vakitlerini daha verimli geçirmelerini, dinlenmelerini, hayal kurmalarını desteklerken ödev ve araştırmalarında da doğrudan yardımcı olabilecek nitelikte olmalıdır. Kütüphane-eğitim etkileşimini gerçekleştirebilmek adına okul kütüphanesi koleksiyonunun sahip olması gereken ilke ve standartlara Tablo 3’de kısaca değinilmektedir.

**Tablo 3. Okul Kütüphanelerinin Koleksiyon İlke ve Standartları**

1- Yazılı bir derme geliştirme politikasına sahip olunmalıdır.
2- Politika, okul kütüphanesi personeli, yönetici ve öğretmenlerden oluşan bir komisyonca müfredat, özel ihtiyaçlar ve okul çevresinin ilgi alanı göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
3- Derme geliştirme, kütüphane önderliğinde, öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerden gelen istekler doğrultusunda şekillenmelidir.
4- Dermede; ansiklopedi, sözlük, yıllık, el kitabı, rehber, biyografik kaynak, atlas, dizin, bibliyografya, bilimsel kitaplar, ders kitapları, klasikler, edebi eserler, dergi, gazete, film, plak, resim, fotoğraf, CD, VCD, eğitici oyun malzemeler, bilgisayar oyunları, veri tabanları, İnternet kaynakları ve e-kitaplar bulunmalıdır.
5- Kaynak çeşitliliği sağlanmalıdır.
6- Nitelik kadar niceliğe de önem verilmelidir. (Öğrenci sayısı 300'den az ise en az 5.000 kaynak bulunmalıdır ancak standart sayı 9.000'dir. Öğrenci sayısı 300-600 ise en az 7.500 kaynak bulunmalıdır ancak standart sayı 12.000'dir. Öğrenci sayısı 601-1.000 arasında ise en az 12.000 kaynak bulunmalıdır ancak standart sayı 20.000'dir. Öğrenci sayısı 1.001 ve üzerinde ise en az 15.000 ya da öğrenci başına 10 kaynak bulunmalıdır ancak standart sayı ise öğrenci başına 15-20 kaynaktır.
7- Materyal seçiminde konusunda yetkin, yansız, amacı belirgin, amacıyla kapsamı bütünleşmiş, konuyu işlemesi hitap ettiği gruba uygun, ilgili konuları işleyen, güncel, ilginç, estetik değerlere sahip, fiziksel özellikleri beklentileri karşılayan, kütüphane dermesi ile bütünleşebilecek, maliyeti bütçeye uygun görülen bilgi kaynakları sağlanmalıdır.
8- Derme her yıl %10-%20 oranında ayıklanmalı ve güncellenmelidir.

(Okul Kütüphanecileri Derneği, 2014d).

Çağdaş eğitimin vazgeçilmez kurumu olan okul kütüphanesinin dermesi yaşam boyu öğrenme sürecinin başlangıcı, eğitim müfredatının destekleyicisi olmalıdır. Dermenin güncelliğinin sağlanması ise bu sürecin en önemli noktasıdır. Güncel yayınların izlenmesi ve bu yayınların dermeye katılması, gençlerin kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmalarında yardımcı olacaktır. Eğitimi destekleyen bir birim olan okul kütüphanesi öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak yayınları da izlemeli ve kütüphane dermesine kazandırmalıdır (Okul Kütüphaneleri Derneği, 2000d).

## **Yönetim İlke ve Standartları**

Yönetim, okul kütüphanesini oluşturan unsurların (koleksiyon, bütçe, personel, kullanıcı, fiziksel alan vb.) bir bütün halinde, birbirleriyle ilişkili olarak idare edilebilmesi, okulun ve dolayısıyla eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Tablo 4'te yönetim temelli ilke ve standartlara kısaca değinilmektedir.

**Tablo 4. Okul Kütüphanelerinin Yönetim İlke ve Standartları**

1- Yazılı bir politika oluşturulmalıdır (Sorumluların ve kütüphanenin amaç, işlev ve görevleri tanımlanmalı, politika kütüphaneci tarafından hazırlanarak okul yönetimine sunulmalıdır).
2- Her okul kütüphanesinin, hizmetlerini, işlemlerini ve kurallarını (Kullanıcı Hizmetleri Yönergesi, Teknik Hizmetler Yönergesi, Kullanıcı Eğitimi Yönergesi, vb.) ayrıntılı şekilde açıklayan bir yönergesi olmalıdır.
3- Kütüphane performans ve değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir.
4- Politikalar belirli aralıklarla güncellenmelidir.
5- Kütüphane kuralları okulun yayınladığı diğer belgelerde (veli el kitabı, öğrenci el kitabı, öğretmen el kitabı, vb.) yer almalıdır.
6- Mevcut MEB Okul Kütüphaneleri Yönetmeliğine işlevsellik kazandırılmalıdır.
7- Okul kütüphanesinin okulun genel bütçesinden ayrı, sürekli, tutarlı ve dermenin her yıl %10'unu yenileyebilecek miktarda bir bütçesi olmalıdır.
8- Kütüphanecilerin yanında görev yapan yardımcı personel, kütüphanecilik kapsamında eğitim almalıdır.
9- Kütüphanecinin atanmadığı, sorumluluğun öğretmenlere yüklendiği durumlarda öğretmenlere ek ücret verilmelidir.
10- Her okulda bir okul kütüphanesi olmalı ve mutlaka bir kütüphaneci (4 yıllık lisans düzeyi Bilgi ve Belge Yönetimi (BBY) - Kütüphanecilik bölümü mezunu) çalıştırılmalıdır. (Öğrenci sayısı 0-500 arasında ise 1 kütüphaneci yeterlidir ancak 1 kütüphaneci ve 1 yardımcı personel ise standarttır. Öğrenci sayısı 500-1.000 arasında ise 2 kütüphaneci yeterlidir ancak 2 kütüphaneci ve 1 yardımcı personel standarttır. Öğrenci sayısı 1.000-1.500 arasında ise 2 kütüphaneci, 1 kütüphane personeli yeterlidir ancak 1 kütüphane müdürü, 2 kütüphaneci ve 1 diğer personel ise standarttır. Öğrenci sayısı 1.500'den fazla ise 1 kütüphane müdürü, 2 kütüphaneci ve 1 kütüphane personeli yeterlidir ancak 1 kütüphane müdürü, 3 kütüphaneci ve 1 diğer personel standarttır.

(Okul Kütüphanecileri Derneği, 2014a).

Gençlerin kütüphaneyle etkileşiminin uygun şartlarda sağlanabilmesi, özellikle personel, bütçe ve politika unsurlarının çözüme kavuşturulması ile doğrudan ilgilidir.

## Temel İlke ve Standartlar

Okul kütüphaneleri, yönetici, öğretmen, personel, öğrenci, ebeveyn vb. kullanıcı gruplarına karşı sorumluluk taşıyan ve bireylere yaşam boyu öğrenme kültürü kazandırmayı hedefleyen bir kurumdur. Bunun yanında, gençlere okuma alışkanlığı kazandırmakta, bilimsel bilgiyi sunmakta ve bilginin kullanılmasına yol göstermektedir. Tablo 5'de temel ilke ve standartlara değinilmektedir.

**Tablo 5. Okul Kütüphanelerinin Hizmet İlke ve Standartları**

1- Kütüphane hizmetleri, tüm grupların gereksinimleri göz önünde bulundurularak sağlanmalıdır.
2- Kütüphaneciler, bireylerle ilişkilerinde mesleki etik ilkelerinde sadık kalmalıdır.
3- Önyargılardan bağımsız, her kullanıcıya eşit hizmet ilkesi benimsenmelidir.
4- Hizmet sunulurken, kullanıcıların bilgi ve teknolojiyi etik kurallara (atfı verme, alıntı yapma, kaynak gösterme vb.) uygun kullanmaları sağlanmalıdır.
5- Hizmetler, bilgi okuyazarı bireyler yetiştirmek için planlanmalıdır.
6- Okul kütüphanesi, okulun kurallarına uygun ödev yönergesi hazırlamalı ve bunu uygulamalıdır.
7- Öğrenci ve öğretmenlerin akademik dürüstlük çerçevesinde bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır.

(Okul Kütüphanecileri Derneği, 2014b).

Okul kütüphaneleri, bütün kullanıcı gruplarına etik kavramını benimsetmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşımın erken dönemden itibaren hayata geçirilmesi, ileriki dönemde bireylerin yaşam tarzlarına da etki edecek ve hangi meslek olursa olsun işlerini daima etik sınırlar içerisinde yürüteceklerdir. Bu yaklaşım aynı zamanda etik dışı davranışların yaşam tarzına ya da alışkanlığa dönüşmesinin de önüne geçecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul kütüphaneleri kapsamında geliştirdiği ve Türkiye geneline yayılan Z-kütüphane uygulamalarında henüz mesleki eğitim almış kütüphanecilerin atanmamış olması özellikle personel standartları açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir (Alaca ve Önal, 2017).

### **Ankara'ya Genel Bakış**

Türkiye'de 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılı kapsamında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere toplam 62.248 okul bulunurken, bu okullarda toplam 15.889.627 öğrenci kayıtlıdır (T. C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017c, s. 35). Türkiye'nin başkenti Ankara'da toplam 25 ilçe bulunmaktadır. Bu ilçelerin 2017 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre toplam nüfusu 5.445.026'dır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2017). Nüfusun %19,5'i (n=1.062.671)<sup>1</sup> okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim öğrencilerinden (resmi + özel) oluşmaktadır. 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılı istatistik raporunda Ankara'da toplam 2.694 okul bulunduğu belirtilmekte, bu okullarda 68.815 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2017a).

Tablo 6'da, Ankara'nın ilçeleri, ilçe nüfusları, ilçelerde bulunan okul ve öğrenci sayısına ilişkin veriler sunulurken konu Ankara özelinde ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmaktadır.

<sup>1</sup> Resmi kayıtlara göre 2016-2017 yılı öğrenci sayısı 964.645'tir. Ancak, açık ortaokula devam eden 9.875 öğrenci, açık liseye devam eden 78.043 öğrenci, MEB dışı resmi ve özel kurumlara devam eden 10.108 okul öncesi öğrenci sayısı ile birlikte toplam öğrenci sayısı 1.062.671 olarak belirtilmektedir.

**Tablo 6. Ankara'nın İlçeleri, İlçe Nüfusu, Okul ve Öğrenci Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı**

İlçeler	Nüfus <sup>2</sup>	Okul sayısı <sup>3</sup>	Öğrenci sayısı	Öğrenci sayısının nüfusa oranı (%)
Akyurt	32.863	30	6.748	20.5
Altındağ	371.366	172	71.163	19.1
Ayaş	12.289	20	1.944	15.8
Bala	21.682	37	2.444	11.2
Beypazarı	48.476	34	9.263	19.1
Çamlıdere	7.389	7	723	9.7
Çankaya	921.999	601	150.623	16.3
Çubuk	90.063	69	20.529	22.7
Elmadağ	45.513	42	9.303	20.4
Etimesgut	566.500	240	98.255	17.3
Evren	2.753	3	261	9.4
Gölbaşı	130.363	120	33.075	25.3
Güdül	8.050	10	1.127	14,0
Haymana	27.277	49	4.390	16.0
Kahramankazan	52.079	30	11.356	21.8
Kalecik	12.897	19	2.365	18.3
Keçiören	917.759	298	154.067	16.7
Kızılcahamam	24.947	23	4.174	16.7
Mamak	637.935	208	99.895	15.6
Nallıhan	28.621	20	4.394	15.3
Polatlı	124.464	83	25.485	20.4
Pursaklar	142.317	66	30.298	21.2
Sincan	524.222	156	100.643	19.1
Şereflikoçhisar	33.599	43	5.976	17.7
Yenimahalle	659.603	314	116.144	17.6
<b>Toplam</b>	<b>5.445.026</b>	<b>2.694</b>	<b>964.645</b>	<b>19.5<sup>4</sup></b>

Tablo 6'daki verilerin en dikkat çeken tarafı, toplam nüfus içerisindeki öğrenci nüfusunun dağılımıdır. Bu bağlamda, eğitim kurumları içerisindeki kütüphanelerin etkin ve aktif bir

<sup>2</sup> 2017 yılı nüfus bilgilerine <https://www.nufusu.com/il/ankara-nufusu> adresinden erişilmiştir.

<sup>3</sup> (MEB, 2017a)

<sup>4</sup> Bu oran, 1. sıradaki dipnotta değinilen bilgi göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır.

şekilde gereksinim ve beklentilere karşılık verebilmesinin ilçe bazında ne kadar kişiye doğrudan etki edebileceği anlaşılmaktadır. Bunun yanında, okul kütüphanelerinin etki alanının sadece öğrencilerden oluşmadığı, öğretmen, idareci, okul personeli ve ebeveynleri de kapsadığı göz ardı edilmemelidir. Böyle bir durumda, okul kütüphanelerinin ilçe nüfusu içerisindeki etki oranının oldukça yüksek olduğu hatta ilçenin tamamına etki etme potansiyeline sahip olduğu açıktır.

## Yöntem

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, çalışmanın yöntemine, bulgulara, sonuçlara ve sonuçlar kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Gençlerin bilgiye erişimlerini sağlamak üzere okul kütüphanesi hizmetlerinin nasıl verildiğini ortaya çıkarmak amacıyla, ulusal düzeyde konuyla ilgili paydaşlar tarafından oluşturulmuş ve kabul edilmiş okul kütüphanesi standartları eşliğinde Ankara'daki okulların kütüphanelerine ilişkin veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ankara'daki okullar ve okul kütüphaneleri çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında betimleme yöntemi kullanılmıştır. Betimleme yöntemi: "Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir"(Kaptan, 1995, s. 59). Çalışma kapsamında TÜİK ve MEB verileri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. . Elde edilen istatistiksel veriler eşliğinde konu, teorik bir yaklaşımla değerlendirmeye çalışılmış ve aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır;

- I. Ankara'daki okullar son yıllarda kütüphane ve kaynak sayısı bakımında nasıl bir gelişim göstermiştir?
- II. Ankara'daki okul kütüphaneleri okul kütüphanesi standartlara uygun mudur?
- III. Sahip olunan şartlarda Ankara'daki okullarda sağlıklı bir kütüphane-eğitim etkileşimi yaşanması mümkün müdür?

Ortaya konulan ilk iki soru yanıtlanırken evren üzerinden TÜİK ve MEB verileri kullanılarak yanıtlanmaya çalışılmıştır. Üçüncü soru ise, sayısal veriler ve ilgili alan yazının bir arada yorumlanmasına bağlı kalmak suretiyle cevaplanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

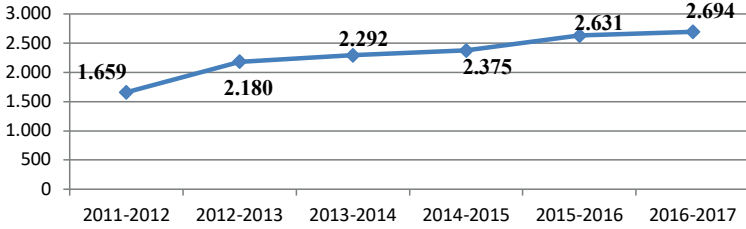
Çalışmanın bu bölümünde Ankara'daki okulların ve okul kütüphanelerinin altı yıllık istatistiksel verileri tablolar ve grafikler aracılığı ile sunulmaktadır. Bu veriler, 2011-2017 yıllarında Ankara'daki okul kütüphanelerinde yaşanan gelişimi, dalgalanmaları göstermekle birlikte, gelişim yaşanan ve eksik kalınan yönler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, çalışmanın önceki bölümünde Tablo 1'den başlayarak Tablo 5'e kadar yer verilen okul kütüphanesi standartları göz önünde bulundurularak bilgi erişim sürecinde gençlere okul kütüphanesi hizmetlerinin sağlanması üzerine karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Türkiye'nin başkenti Ankara'da 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılı kapsamında öğrenci ve öğretmenlerin kütüphane ve bilgi gereksinimlerini karşılamak üzere, 2.694 okulun sadece



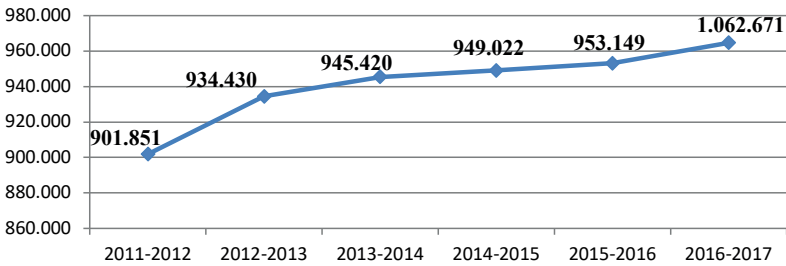
1.023'ünde kütüphane bulunmaktadır. Bu kütüphanelerde ise 1.133.951 kitap bulunurken toplam kaynak sayısı (afiş, atlas, mikrofilm, harita, disket, CD, DVD, VCD, Videokaset ve süreli yayın) ise 1.161.010'dur (MEB, 2017a). 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılı verilerine kısaca değinilerek konu kapsamında ilgili istatistiksel veriler ortaya konulmuştur.

**Grafik 1. Ankara'daki Okul Sayısı (MEB, 2017a)**



Grafik 1'de, Ankara'daki devlet ve özel okul sayıları birlikte verilmekte olup her eğitim/öğretim yılında bu sayının artış gösterdiği görülmektedir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan sayılara bakıldığında altı yıllık süreçte %62.3 oranında artış yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu oran, her geçen yıl Ankara'da yeni okulların açılmasına duyulan gereksinimin ve bunun sonucunda da okul kütüphanesi potansiyel kullanıcı kitlesinin artması anlamına gelmektedir.

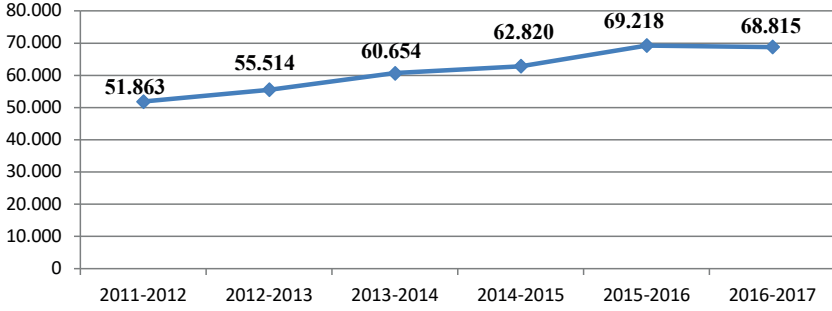
**Grafik 2. Ankara'daki Okullara Kayıtlı Öğrenci Sayısı (MEB, 2017a)**



Grafik 2'de, Ankara'daki okullara kayıtlı öğrenci sayıları altı yıllık eğitim/öğretim dönemi kapsamında verilmektedir. Okul sayısındaki artışa paralel olarak öğrenci sayısında da artış yaşandığı görülmekte olup artış oranı %6,9'dur. 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılına ilişkin okul ve öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, okul başına ortalama 358 öğrenci düştüğü anlaşılmaktadır. Bu durumda, okul kütüphanesi yönetim ilke ve standartlarında yer alan "öğrenci sayısı 0-500 arasındaki okullarda en az bir kütüphaneci bulunmalıdır ancak standart olan bir kütüphaneci ve bir yardımcı personeldir" maddesine göre her okulda en az bir mesleki eğitim almış kütüphaneci bulunması gerekmektedir. Ancak standart olan personel sayısı ise bir mesleki eğitim almış kütüphaneci ve bir yardımcı personel olduğundan Ankara'daki okul kütüphanelerinde en az 2.694 mesleki eğitim almış kütüphaneciye gereksinim duyulmakla birlikte standartları sağlayabilmek adına kütüphanecilerin yanında 2.694 yardımcı personele de gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır. Sayılar Ankara'daki

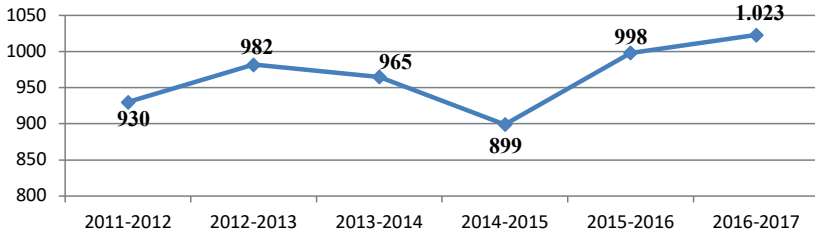
Okul kütüphanelerinin kütüphaneci ihtiyacının boyutlarına dikkat çekerken, bu alanın özellikle mesleki eğitim almış bireyler için istihdam alanı olduğu da göz ardı edilmemelidir.

**Grafik 3. Ankara'daki Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı (MEB, 2017a)**



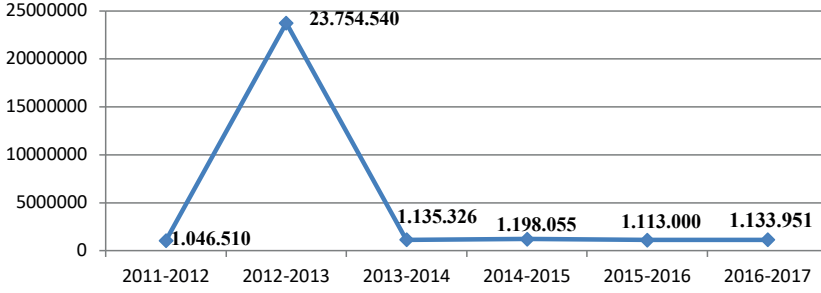
Grafik 3'te, Ankara'daki okullarda görev yapmakta olan öğretmen sayıları verilmektedir. Okul kütüphanelerinden yararlanması muhtemel bir grup olan öğretmenlere ilişkin artışın 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılında %32,6 oranında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Okul kütüphanelerinin öğrenciler haricinde öğretmen, yönetici, personel ve ebeveynlere de hizmet verdiği düşünüldüğünde, bu sayıdaki artışla birlikte kütüphaneye gereksinim duyma oranının da artacağı düşünülebilir.

**Grafik 4. Ankara'daki Okul Kütüphanesi Sayısı (MEB, 2017a)**



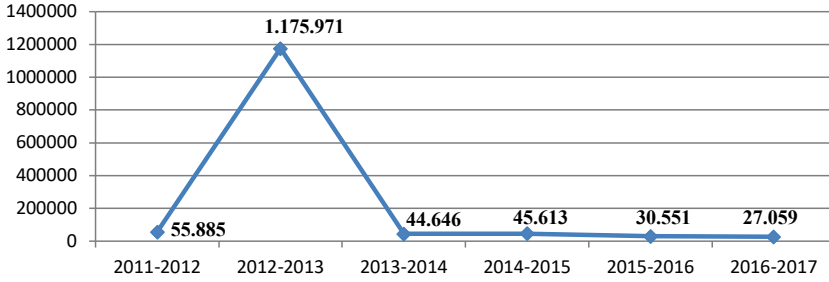
Grafik 4'te, Ankara'daki okul kütüphanelerinin altı yıllık değişimine ilişkin sayıları verilmektedir. Özellikle 2014-2015 Eğitim/Öğretim yılında en düşük seviyeye gerilediği görülürken 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılında bu sayının %10 oranında arttığı anlaşılmaktadır. Ankara'da 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılında toplam 2.694 okul bulunmasına rağmen bu okulların sadece 1.023'ü kütüphaneye sahip olmakla birlikte bu oran oldukça dikkat çekicidir. 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılı öğrenci sayısı da dikkate alındığında durumun ciddiyeti çok daha net anlaşılmaktadır. Ortalama yaklaşık 1.000 öğrenciye bir kütüphane düşmektedir. Bu bağlamda, kütüphanelerin koleksiyon ve fiziki durumlarının 1.000 öğrencinin gereksinimlerini karşılamak ve gelişimlerine olanak sağlamak adına yetersiz kalacağı da göz ardı edilmemelidir.

**Grafik 5. Ankara'daki Okul Kütüphanelerinde Bulunan Toplam Kitap Sayısı (MEB, 2017a)**



Grafik 5'te, Ankara'daki okul kütüphanelerinin koleksiyonunda yer alan kitap sayıları verilmektedir. Özellikle 2012-2013 Eğitim/Öğretim yılına ait kitap sayısının dikkat çekici olduğu gözlenirken, o yıl haricinde kitap sayılarının paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle 2011 yılından 2016/2017 yılına kadar kitap sayısındaki artış %8,3 oranında gerçekleşmiştir. 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılı öğrenci sayısı göz önüne alındığında, bir öğrenciye ortalama bir kitap düştüğü anlaşılmaktadır. Bu oran, Ankara'daki okul kütüphanelerinin koleksiyon açısından yetersizliğine işaret etmektedir.

**Grafik 6. Ankara'daki Okul Kütüphanelerinde Bulunan Kitap Dışı Materyal Sayısı (MEB, 2017a)**



Grafik 6'da, Ankara'daki okul kütüphanelerinde bulunan kitap dışı materyal sayıları verilmektedir. Bu materyaller; afiş, atlas, harita, mikrofilm, disket, CD, DVD, VCD, süreli yayın ve videokasetlerden oluşmaktadır. Özellikle 2012-2013 Eğitim/Öğretim yılında kitap dışı materyal sayısı oldukça yüksekken diğer yıllarda sayılar paralellik göstermektedir. Özellikle son yıl sayısının düştüğü gözlenirken, 2011 yılından 2016-2017 yılına %51,5 oranında düşüş gerçekleştiği de anlaşılmaktadır. 2016-2017 Eğitim/Öğretim yılında öğrenci başına düşen kitap dışı materyal sayısı ise 0,02'dir.

2016-2017 Eğitim/Öğretim yılı koleksiyon sayısı genel olarak düşünüldüğünde (kitap ve kitap dışı materyal toplamı) öğrenci başına bir kaynak düşmektedir. Okul kütüphaneleri koleksiyon ilke ve standartlarında yer alan “öğrenci sayısı 300-600 ise en az 7.500 kaynak bulunmalıdır ancak standart sayı 12.000’dir” maddesi kapsamında standartların ve en düşük kaynak sayısının çok uzağında kaldığı görülmektedir. Ortalama öğrenci sayısı (n=394) ve öğrenci başına düşen ortalama kaynak sayısı (n=1) göz önünde bulundurulduğunda, Ankara’daki okul kütüphanelerinin koleksiyon açısından geri planda kaldığı da net bir şekilde anlaşılmaktadır.

## Değerlendirme

Ankara’daki okul kütüphaneleri özellikle koleksiyon, personel, bütçe, fiziki alan ve kullanıcı standartları kapsamında geri kalmıştır. Her geçen yıl, okul sayısının ve buna bağlı olarak potansiyel kullanıcı sayısının da artmasına rağmen, kütüphane, kitap ve kitap dışı materyal sayısında yetersizlikler dikkat çekmektedir. Mevcut şartlar göz önünde bulundurulduğunda Ankara’daki okul kütüphanelerinin kullanıcı (öğrenci, öğretmen, idareci, personel, ebeveyn) gereksinimlerini karşılaması mümkün görünmemektedir. Bunun sonucunda sağlıklı bir eğitim-kütüphane ilişkisinin gerçekleşebilmesi imkânsızdır. Okul kütüphaneleri eğitimi destekleyen, eğitime katkıda bulunan ve kaynaklarını bu doğrultuda seçerken (Yılmaz, t. y.) nitelikli bir eğitim kütüphane ilişkisi için de birtakım standartları taşıması gereken kurumlardır. Öyle ki, önemli bir bölümü çocuk ve genç kullanıcı grubundan oluşan hedef kitlenin sosyal-kültürel-egitimsel gelişimine mevcut şartlarla destek sağlanamayacağı, okul kütüphanelerinin bu anlamda yetersizliği ve etkisizliği çocuk ve gençler açısından olumsuz bir tablo çizmektedir. Öte yandan, Yılmaz (2015, s. 268) Türkiye’nin eğitim ve kültür politikalarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin kütüphane hizmetleri ile bir arada yürütülemediğine dikkat çekerek tek sorunun standartlardan uzak olunmadığına da vurgu yapmaktadır. Kişisel gelişimin şekillendiği en etkili iki dönemin eğitim-kütüphane etkileşiminden bağımsız yaşanması ise ileriye dönük bireysel ve toplumsal geri kalmışlığa da ortam hazırlayacaktır. Tarım ve sanayi toplumundan sonra bilgi toplumuna dönüşüm hızla devam etmektedir. Bu toplumsal yapının bir getirisi olan bilgi okuryazarlığı becerilerinin erken yaşta geliştirilmesi gerektiği ise göz ardı edilmemesi gereken bir diğer önemli noktadır. Eğitim-kütüphane ilişkisinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve bunun sonucunda özellikle çocuk ve gençlerin kültürel-sosyal-egitimsel gelişim sağlayabilmesi standartların önemli oranda sağlanabilmesi ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda, Ankara’daki okul kütüphanelerinin personel, koleksiyon, fiziki alan, bütçe ve kullanıcı açısından mevcut yönetmelik, yönerge ve standartlar doğrultusunda gözden geçirilmesi ve eksiklerin giderilmeye çalışılmasına yönelik girişimlerde bulunulması bu süreçte önem taşımaktadır. Ankara’daki okul kütüphanelerine ilişkin gelişmelerin, hizmetlerin okul web sayfalarına taşınması ve okul kütüphaneleri arasında rekabet ortamı yaratılarak etkileşime olanak tanınması gibi gelişmeler ise daha sonraki adımlar olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

## Sonuç ve Öneriler

Ankara'daki gençlerin bilgi erişim sürecini değerlendiren önceki çalışmaların bulunmaması, burada gerçekleştirdiğimiz araştırmadan elde edilen verilerle karşılaştırma yapılmasını engellemektedir. Bu bağlamda, okul kütüphanelerinin mevcut durumları ve eğitim-kütüphane ilişkisini ortaya çıkaran araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır;

- I. Ankara'daki okul sayısı altı yıllık süreçte önemli oranda artış göstermiştir.
- II. Ankara'daki okulların öğrenci ve öğretmen sayıları altı yıllık süreçte sürekli olarak artış göstermiştir.
- III. Ankara'daki okul kütüphaneleri sayısında altı yıllık süreçte dalgalanmalar yaşanmakla birlikte mevcut okulların neredeyse üçte birinde kütüphane fiziki olarak bulunmaktadır.
- IV. Ankara'daki okul kütüphanelerinin koleksiyon sayısında altı yıllık süreçte dalgalanmalar yaşanmış olup koleksiyon sayısı okul kütüphanesi koleksiyon standartlarının oldukça uzağındadır.
- V. Ankara'daki okul kütüphanelerinde ciddi oranda personel sorunu yaşanmakta olup, özellikle devlete bağlı okul kütüphanelerinin hiçbirinde mesleki eğitim almış kütüphaneci bulunmamaktadır.
- VI. Ankara'daki okul kütüphaneleri fiziki, teknoloji, koleksiyon, yönetim ve temel hizmet standartları açısından oldukça geri planda kalmıştır.
- VII. Ankara'daki okul kütüphanelerinin mevcut durumları göz önünde bulundurulduğunda, sağlıklı bir kütüphane-eğitim ilişkisinin yaşanması mümkün görünmemektedir.
- VIII. Mevcut şartlarda bilgi erişim sürecinde gençlere okul kütüphanesi hizmetlerinin sağlanamadığı ortaya çıkmıştır.

Yukarıda sıralanan sonuçlar kapsamında geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

- I. Ankara'daki okullarda okul kütüphanesi kurma girişimi hızlandırılmalı ve her okulda bir kütüphane kurulmalıdır.
- II. Ankara'daki okul kütüphanelerine mesleki eğitim almış kütüphaneciler ve kütüphanecilere yardımcı olmak üzere yardımcı personel atanmalıdır.
- III. Kütüphane koleksiyonlarında yaşanan dalgalanmalar kontrol altına alınarak, kaynak seçme, sağlama, kataloglama, ayıklama vb. teknik işlemler mesleki eğitim almış kütüphaneciler tarafından gerçekleştirilmelidir.
- IV. Ankara'daki okul kütüphaneleri personel, koleksiyon, fiziki alan, bütçe ve kullanıcı açısından mevcut yönetmelik, yönerge ve standartlar doğrultusunda gözden geçirilmeli ve eksiklerin giderilmeye çalışılması yönünde girişimlerde bulunulmalıdır.

- V. Eğitim-kütüphane ilişkisinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve genç kullanıcı grubunun kültürel-sosyal-eğitimsel gelişiminin desteklenebilmesi için okul kütüphanesi standartlarının sağlanması gerekmektedir.
- VI. Gerçekleştirilecek girişimlerde, MEB, Okul Kütüphanecileri Derneği (OKD), niversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümlerindeki ğretim elemanları vb. kişi ve kurumların ortak hareket etmesi ve kararların alınmasında fikir alişverişinde bulunulması gerekmektedir.

Okul kütüphanesi, eğitimin ilk evresinden itibaren bireyin bilgi gereksinimlerine karşılık veren, okuma ve araştırma yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayan, başkalarının bilgi birikiminden yararlanmakla birlikte bireyin kendi bilgi birikimini de başkalarına aktarmasına ortam hazırlayan bir oluşumdur. Eğitimin gerçekleştirilmesi, kütüphane-eğitim ilişkisinin niteliğine de bağlıdır. Bugünün gençleri yarının büyükleri olacağı yaklaşımı dikkate alınarak gelecek kaygılarını azaltmak adına başta Ankara olmak üzere Türkiye'deki okul kütüphanelerinin belirli standartlar doğrultusunda etkin hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim ailede başladığı, okulda devam edeceği, kütüphanede ise nitelik kazanacağı unutulmamalıdır.



Copyright © 2018 Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Journal of Youth Research • December 2019 • 7(19) • 141-146

ISSN 2147-8473

Received | 11 March 2018

Accepted | 05 May 2019

ANALYSIS / RESEARCH

EXTENDED ABSTRACT

# Provision of School Library Services for Youth in the Information Access Process

*H. İnci Önal\**

*Erdoğan Alaca\*\**

## Introduction

School librarians play important roles in youth's access to information. Just as in many social areas, it is also essential for schools to provide information on the basis of the teaching process. Since young people believe they need access to much more than what is taught to them at school, they tend to improve their competency to gain knowledge.

In the study, the compliance of the school libraries in Ankara to the service standards (physical, technology, collection, management and basic principles) has been investigated. The changes and developments from the past to today have been revealed both qualitatively and statistically. The fact that school libraries with a young and evolving target group can provide their services in accordance with the standards

\* Prof. Dr., Hacettepe University Information Management Department, Ankara, onal@hacettepe.edu.tr  
orcid.org/0000-0001-5563-2185

\*\* Res. Asst. Ankara Yıldırım Beyazıt University Information Management Department, Ankara, alacaerdinc.61@hotmail.com  
orcid.org/0000-0002-6380-7982

and continuity principle was examined within the scope of the schools in Ankara. In the current circumstances, how efficient library-education relation was established in schools in Ankara has been discussed in accordance with the skills and habits of the youth to be developed.

## **Emergence and Development of School Libraries**

School libraries appeared in the 16th, 17th, and 18th centuries. In the 19th century, the developments experienced in the field of education showed the potential to respond to different needs (Atılğan, Subaşıoğlu and Tamdoğan, 2005, pp. 30-31). In the 19th century, with the establishment of the Republic, school library debates continued and it was argued that some steps had to be taken to improve the libraries. Education-library relation was emphasized in the following laws and regulations which put forward the role of libraries (Atılğan et al., 2005, p. 32). After the beginning of the Republican Period in the 1920s, on 3 March 1924 school libraries were included in all teaching programs with the influence of the Tevhid-i Tedrisat Law. While primary, secondary and higher education institutions are spreading throughout the country, each school begins to allocate a place called "school library" (Önal and Topçu, 2013, p. 312).

## **Education-School Library Relation**

Libraries are social organizations. While they meet the information needs of the individuals, they also enable individuals to adapt to changing social conditions, shape their life and settle their decisions in a proper way. The compliance of the desired knowledge, behavior and skills of an individual to the circumstances of the present age is defined as education (Çakın, 1986, p. 12). Education is defined as the process by which individuals are trained according to certain purposes in the most general sense, and this process is stated to create differences in the personality of individuals. This differentiation is realized through knowledge, skills, attitudes and values the individual gains (Özkan, 2006, p. 35). It is emphasized that school libraries are institutions that support educational activities, lifelong learning activities and personal development (Önal and Topçu, 2013, p. 311). Therefore, the positive impact of the library-education relationship on children and youth needs to be taken into consideration.

## **School Library Standards and State of School Libraries in Ankara**

The competency to enable library-education interaction in cultural, social and educational development of the youth is primarily related with the participative role of school libraries in terms of fulfilling the required standards. In this context, it is important to have a better understanding of the national policies and standards that have been established and accepted by relevant stakeholders at the national level, and which should be borne by school libraries. These principles and standards are divided into five groups such as physical, technology, collection, management and basic principles.



## Purpose, Scope and Method

The purpose of this study is to reveal how school library services are provided to youth in order to foster their access to information. In order to achieve this goal, the standards of school libraries established and adopted by relevant stakeholders at the national level have been examined. In accordance with the standards, the data concerning school libraries in Ankara have been examined comparatively. The scope of the study is comprised of schools and school libraries in Ankara. Within the scope of the study, it was tried to put forward a theoretical approach together with statistical data and the descriptive method was adopted.

## Findings and Evaluation

There are 2,694 formal educational foundations (pre-school, primary school, junior high school, secondary education) in Ankara, capital of Turkey, within 2016-2017 Education/Training year. There are 1,062,671 students in these schools and 68,815 teachers are working. There are only 1,023 libraries in 2,694 school to meet the library and information needs of students and teachers. In these libraries there are 1,133,951 books and the total number of sources (atlas, microfilm, map, diskette, CD, DVD, VCD, video cassette and periodical) is 1.161.010 (MEB, 2017a).

The number of schools including pre-primary, primary and secondary education increased by 62.3% over the six-year period. Parallel to the increase in the number of schools, there has been a continuous increase in the number of students. This increase rate is 6.9%. The number of school libraries in Ankara has drastically decreased, especially in 2014-2015 Education/Training year. It is understood that this number increased by 10% during the 2016-2017 Education/Training year. The number of books in libraries increased by 8.3% from 2011 until 2016/2017.

The school libraries in Ankara have insufficient opportunities in terms of collections, personnel, budget, physical area and user standards. Despite the increase in the number of schools and potential users, insufficiencies in the number of libraries, books and non-books are noteworthy. Based on the current circumstances, it seems unlikely that school libraries in Ankara will meet the needs of users (students, teachers, administrators, staff, parents). As a result, it is impossible for a proper educational-library relationship to be established. It is also clear that it is impossible to support the social-cultural-educational development of a target group including child and youth mostly with current circumstances. The inadequacy and ineffectiveness of school libraries in this sense pose a negative situation for children and young people.

## Conclusions and Recommendations

Depending upon the evaluations on the information access process of youth in Ankara, the results in terms of current status of the school libraries and education-library relation are listed below:

- I. The number of schools in Ankara has increased significantly in six-year period.
- II. The number of students and teachers in Ankara's schools has continuously increased over the six-year period.
- III. The number of school libraries in Ankara has fluctuated over the course of six years. Almost one third of the existing schools have libraries being physically located in the schools.
- IV. Although the number of collections of school libraries in Ankara has fluctuated for six years, the number of collections is below the school library collection standards.
- V. There is a personnel problem in school libraries in Ankara and there are no vocationally trained librarians, especially in state-owned school libraries.
- VI. The school libraries in Ankara are quite insufficient in terms of physical, technological, collection, management and basic service standards.
- VII. Considering the current situation of school libraries in Ankara, it seems impossible to have a proper library-education relationship.
- VIII. It has been revealed that school library services were not provided to young people during information access period in the present circumstances.

The suggestions developed within the scope of the results listed above are listed below:

- I. The attempt to establish school libraries in schools in Ankara should be accelerated and a library should be established in each school.
- II. Vocationally trained librarians should be assigned as school librarians in Ankara and also assistant staff to assist librarians.
- III. By controlling the fluctuations in library collections, selecting resources, providing, cataloging, sorting etc. specific technical procedures should be carried out by vocationally trained librarians.
- IV. The school libraries in Ankara should be enriched in terms of personnel, collection, physical area, budget and users in accordance with the existing regulations, directives and standards, and initiatives should be made in order to eliminate the deficiencies.
- V. School library standards need to be met in order to ensure the achievement of education-library relationship in a proper manner and cultural-social-educational development of the young user group.
- VI. In such initiatives, the Ministry of Education, the School Librarians' Association (SLA), the lecturers in the Information and Document Management Departments of universities, people and institutions should act jointly and exchange ideas in making decisions.

The school library is an organization that responds to the information needs of the individual since the first day of education, contributes to the development of reading and researching ability and prepares an environment for the individual to transfer his/her knowledge to others while benefiting from the knowledge of others. The realization of education also depends on the quality of the library-education relationship. Today's youth will be tomorrow's adults. For this reason, school libraries should be transformed into effective standards in order to reduce future concerns of youth's. It should not be forgotten that education will start in the family, continue in the school, and qualify in the library.

## Kaynakça/References

- Alaca, E. ve Önal, H. İ. (2017). Teachers in e-libraries: Research and application. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(1), 89-116. 31 Mayıs 2017 tarihinde <http://jtee.org/document/issue12/MAKALE5.pdf> adresinden erişildi.
- Atılğan, D., Subaşıoğlu, F. ve Gürdal, O. (2005). *Liseler için kütüphanecilik*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Çakın, İ. (1986). Kütüphanenin toplumsal konumu ve işlevleri. *TKDB*, 35(1), 8-16. 25Nisan 2017 tarihinde <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/1018-2035-1-PB.pdf> adresinden erişildi.
- Ephraim, P. E. (2003). The greening of libraries. *Library Management*, 24(3), 160-163. 17 Nisan 2017 tarihinde <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/01435120310464862> adresinden erişildi.
- IFLA/UNESCO okul kütüphanesi bildirgesi. (t. y.). Önal, İ. (Çev.). 10Nisan 2017 tarihinde [http://www.kutuphaneci.org.tr/sites/default/files/okul\\_kutuphanesi\\_bildirgesi.pdf](http://www.kutuphaneci.org.tr/sites/default/files/okul_kutuphanesi_bildirgesi.pdf) adresinden erişildi.
- IFLA/UNESCO okul kütüphanesi rehberi. (2002). 14Nisan 2017 tarihinde <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-tr.pdf> adresinden erişildi.
- IFLA school library guidelines. (2015). 25 Mayıs 2017 tarihinde <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf> adresinden erişildi.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Okul Kütüphanecileri Derneği. (2014a). *Yönetim ilke ve standartlar*. 15 Mayıs 2017 tarihinde <http://okulkutuphanecileri.org/index.php/tr/sts/yis> adresinden erişildi.
- Okul Kütüphanecileri Derneği. (2014b). *Hizmet ilke ve standartlar*. 15 Mayıs 2017 tarihinde <http://okulkutuphanecileri.org/index.php/tr/sts/his> adresinden erişildi.
- Okul Kütüphanecileri Derneği. (2014c). *Fiziki ilke ve standartlar*. 15 Mayıs 2017 tarihinde <http://okulkutuphanecileri.org/index.php/tr/sts/fis> adresinden erişildi.
- Okul Kütüphanecileri Derneği. (2014d). *Koleksiyon ilke ve standartlar*. 15 Mayıs 2017 tarihinde <http://okulkutuphanecileri.org/index.php/tr/sts/kis> adresinden erişildi.
- Okul Kütüphanecileri Derneği. (2014e). *Teknoloji ilke ve standartlar*. 15 Mayıs 2017 tarihinde <http://okulkutuphanecileri.org/index.php/tr/sts/tis> adresinden erişildi.
- Önal, İ. (1985). *Türkiye'de okul kütüphanelerinin yönetimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. 10 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/57.pdf> adresinden erişildi.
- Önal, İ. (1995). School library development in Turkey. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3). 255-257. 13 Mayıs 2017 tarihinde <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/991/986> adresinden erişildi.
- Önal, İ. ( 2005). New developments on the Turkish school library science. *Journal of Librarianship and Information Science*, 37(3), 141-152. doi: 10.1177/0961000605057481

- Önal, İ. ve Topçu, Ö. Ş. (2013). Eğitimi gerçekleştirmek: Eğitim programlarında okul kütüphanelerinin yeri. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 306-328. 27 Mayıs 2017 tarihinde [http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/Onal\\_TopcuBD.pdf](http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/Onal_TopcuBD.pdf) adresinden erişildi.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38. 03 Ağustos 2017 tarihinde [http://www.kefdergi.com/pdf/14\\_1/029-038.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/14_1/029-038.pdf) adresinden erişildi.
- Rufi, J. (1956). *Türkiye’de Orta Öğretim: Müsahedeler, problemler ve tavsiyeler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Soysal, Ö. (1969). *Çağdaş eğitim ve Türkiye’de okul kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2001). *Okul Kütüphanesi Yönetmeliği*. 18 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.bbyhaber.com/bby/wp-content/uploads/dosyalar/mevzuat/MEB-Okul-Kutuphaneleri-Yonetmeli.pdf> adresinden erişildi.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *Eğitim istatistikleri*. 18 Mayıs 2017 tarihinde <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden erişildi.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *Z-kütüphanelerin özellikleri*. 18 Mayıs 2017 tarihinde <http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Home/Hakkimizda> adresinden erişildi.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017c). *Milli eğitim istatistikleri*. 24 15 Ocak 2018 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf) adresinden erişildi.
- Thompson, L. S. (1952). The libraries of Turkey. *Library Quarterly*, 22(3), 270-284. 23 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/617909> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. 2017. Yıllara göre il nüfusları. 17 Ocak 2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden erişildi.
- Yılmaz, B. (2004). *Türkiye’de eğitim politikası ve kütüphane*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Yılmaz, E. (2015). Eğitimde okul kütüphaneleri: Türkiye’de durum. *Milli Eğitim*, 208, 259-286. 30 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.kisa.link/M5xU> adresinden erişildi.
- Yılmaz, M. (t. y.). Eğitim ve kütüphane ilişkisi. 30 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.kisa.link/M5xK> adresinden erişildi.



Copyright © 2018 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>  
 Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2019 • 7(19) • 147-161

ISSN 2147-8473  
 Başvuru | 17 Haziran 2019  
 Kabul | 22 Temmuz 2019

# E-Kitap Kabulü: Çukurova Üniversitesi İşletme Bölümü Öğrencileri Örneği

**Deniz Zeren\***  
**Serap Çabuk\*\***  
**Buğra Töge\*\*\***

## Öz

Günümüzde bilgi teknolojileri her geçen gün gelişerek kullanıcılarının hayatlarının vazgeçilmez birer parçası haline gelmektedir. Hem eğitim hem de rekreasyonel faaliyetler alanındaki teknolojik yeniliklerden biri de e-kitaplardır. E-kitaplar, elektronik ortamda yayımlanan ya da elektronik ortama aktararak kullanılan, çeşitli yazılımlar ve cihazlarla okunabilen ya da izlenebilen metin ve resim barındıran yeni nesil bir kitap okuma yöntemi olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin e-kitapları kullanmaya yönelik niyetini ve bu niyeti etkileyecek faktörleri Teknoloji Kabul Modeli yardımıyla ölçmektir. Bu amaçla Çukurova Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü öğrencilerinden yüz yüze anket yöntemiyle toplanan 422 kullanılabılır formdaki verinin analizi için faktör analizi ve regresyon yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bulgular e- kitapların algılanan kullanım kolaylığının ve algılanan faydasının öğrencilerin e-kitap kabulüne yönelik niyeti üzerinde olumlu yönde istatistiksel yönden anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Buna karşılık çevre bilinci, algılanan maliyet, kişisel yenilikçilik ve sosyal etkilerin e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Sonuçlar derinlemesine bir anlayış sağlayabilmek için teori, kullanıcılar ve işletmeler açısından ele alınarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** E-Kitap, Teknoloji Kabul Modeli, Davranışsal Niyet, Kişisel Yenilikçilik, Çevre Bilinci.

\* Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, Adana, dzeren@cu.edu.tr, ORCID:0000-0003-1197-5375

\*\* Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, Adana, cabuks@cu.edu.tr, ORCID:0000-0003-1677-8098

\*\*\* Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, bugratoge@gmail.com, ORCID:0000-0002-2245-8341

## Abstract

Today, with the accelerated improvements, information systems became indispensable part in users lives. E-books are one of these technological innovations in both educational and recreational sectors. E-books can be considered to be the next generation of book reading method, which is utilized or transferred to electronic media that contains content – text , and images and can be perused or viewed with various software and devices. The purpose of this study is to measure the behavioral intention of using e-books among graduate and undergraduate students from Cukurova University Business Administration Department by using the technology acceptance model. With this purpose, a survey through questionnaire was conducted to collect the data from 422 respondents. Data were analyzed using factor analysis and regression. Findings show perceived ease of use and perceived usefulness have a positive and statistically significant effect on students' behavioral intention to accept e-books. On the other hand, environmental consciousness, perceived costs, personal innovativeness and social influences do not have any statistically significant effect on behavioral intention to use e-books. In order to provide an in-depth understanding of the results, the theory has been discussed in terms of theory, e-book users and companies.

**Keywords:** E-book, Technology Adoption Model, Behavioral Intention, Personal Innovativeness, Environmental Consciousness.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler hayatın her alanını etkilemektedir. Önceleri yadigar ürün ve hizmetler zamanla tüketiciler için vazgeçilemez hale gelebilmektedir. Hem eğitim hem de rekreasyonel faaliyetler alanındaki teknolojik yeniliklerden biri de e-kitaplardır. E-kitap, elektronik ortamda yayımlanan ya da elektronik ortama aktarılacak kullanılan, çeşitli yazılımlar ve cihazlarla okunabilen ya da izlenebilen metin ve resim barındıran bir medya biçimidir (Gürcan, 2005). 1971 yılında Michael Hart tarafından Gutenberg Projesiyle ile başlamıştır (Mutlu, Beyaz ve Korkmaz, 2006). E-kitap teknolojisinin yaygınlaşmasıyla 1999'dan itibaren e-kitap cihazları piyasaya sürülmeye başlamıştır. Böylece tanımlarda da e-kitapların okunduğu araçlar da yer edinmiştir. E-kitap basılı bir materyalin kişisel bilgisayar, netbook, e-kitap okuyucular, akıllı telefon ve tablet gibi mecralardan dijital sunumu için kullanılan jenerik bir terimdir (Letchumanan ve Tarmizi, 2011; Poon, 2014; Vasileiou ve Rowley, 2008). E-kitaplar düşük fiyat, kolay ulaşım ve taşıma kolaylığı gibi pek çok avantaj sunmaktadır. Ayrıca son yıllarda dünyada akademik kütüphaneler giderek daha fazla e-kitabı seçkilerine eklemektedirler. Tüm bu avantajları dolayısıyla e-kitapların basılı kitaplara kıyasla çok daha fazla tercih edileceğini öngörüsü yaygınlaşmıştır (Hashim, Tan ve Rashid, 2015; Sun ve Jiang, 2015; Vasileiou, Rowley, ve Hartley, 2013). Buna karşılık yapılan çalışmalar okuyucuların basılı kitapları e-kitaplara tercih ettiği yönünde bulgulara da ulaşmıştır (Bansal, 2011; Torres, Johnson ve Imhonde, 2014). Çalışmaların bu yönüyle birbiriyle çelişen bulgular ortaya koymaktadır (Messner, Revelle, Shrimplin ve Hurst, 2011). Ayrıca geçmiş çalışmaların büyük çoğunluğu gelişmiş ekonomilerden örneklemelerin algı ve tutumlarına odaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı

e-kitap kabul sürecini anlayarak kabul süreci üzerinde etkili olabilecek faktörlerin bir saha çalışmasıyla anlaşılmasıdır. Bu amaçla yükseköğretimde öğrencilerin e-kitaba yönelik davranışsal niyetinin anlaşılması için daha önce Poon (2014) tarafından geliştirilen kavramsal model ülkemizdeki bir üniversitenin işletme bölümü öğrencilerinden oluşan bir örnekleme adapte edilerek test edilmiştir.

Elektronik kitap (e-kitap) kişisel ve dizüstü bilgisayar, e-kitap okuyucu, akıllı telefon ve tablet gibi ortamlar aracılığıyla verilen basılı malzemelerin dijital gösterimini ifade eden bir terimdir (Vassiliou ve Rowley, 2008). E-kitap, kullanıcıları için kullanım kolaylığı, metin içi arama seçeneği, erişilebilirlik ve taşıma kolaylığı gibi pek çok avantaj sunmaktadır. Son yıllarda e-kitapların yaygınlaşmasıyla e-kitapları ele alan çalışmaların sayılarında da artış gözlemlenmiştir. E-kitap ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda e-kitap kullanımının cinsiyete, akademik statüye ve akademik disipline göre farklılık gösterebileceği de belirtilmiştir (Gilbert ve Fister, 2015; Revelle, Messner, Shrimplin ve Hurst, 2012; Rowland, Nicholas, Jamali ve Huntington, 2007). E- kitap kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalar kitap kullanımının değişen doğasını ortaya koymaktadır. Çünkü yapılan çalışmaların sonucu ne olursa olsun katılımcıların çoğunluğunun e-kitap ile bir şekilde etkileşimde oldukları görülmektedir.

Ülkemizde e-kitaplar genel olarak kütüphanecilik ve eğitim alanlarında çalışılmıştır. Bu kapsamda kütüphanecilik alanında e-kitap tanımlaması, avantaj ve dezavantaj sıralaması, program ve uygulamalarını tanıtarak e-kitapların gelişimine odaklanmıştır (Anameriç ve Rukancı, 2003). Mutlu ve arkadaşları (2006) Açık Öğretim öğrencilerinin kullanımına sunulan e-kitap hizmetinde kullanılan yöntemler, karşılaşılan sorunlar ve 2003-2006 döneminde elde edilen sonuçları değerlendirmektedir. E-kitaplara ilişkin genel bilgilerin verildiği çalışmada dünyada elektronik kitap yayıncılığının geldiği noktayı hem kullanım hem de teknolojik gelişmeler ışığında tartışmaktadır (Önder, 2011). Eğitim alanında ise Bozkurt ve Bozkaya (2013) e-kitapların dünü, bugünü ve yarını tartışmıştır. Güneş ve Kırmızı (2014) orta öğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme amacıyla bir çalışma yapmıştır. Özer ve Türel (2015) ise bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitaplara ilişkin algılarını metafor analizi yoluyla incelemiştir.

Bu çalışmada e-kitap kullanımının genç bireyler arasındaki kabulüne ilişkin davranışsal niyetin anlaşılması amaçlanmaktadır. Davranışsal niyetin bir bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirme olasılığı ve gerçek kullanım davranışının ana belirleyicisi olması nedeniyle, e-kitapların benimsenmesinde tüketicilerin davranışa yönelik niyetini anlamak e-kitap kabulünü anlamak ve pazarın gelişmesi için önemli ipuçları sunmaktadır (Poon, 2014). Enformasyon teknolojilerinin kabulü konusunda pek çok farklı teorik perspektif mevcuttur. Buna karşılık Teknoloji Kabul Modeli enformasyon teknolojilerini kabul davranışına yönelik kullanıcı niyetini açıklama gücüyle ilgili yazında yaygın kabul görmektedir. Tüketicilerin kişisel bilgisayarlar, akıllı telefonlar, e-bankacılık, mobil uygulamalar türünden mobil teknolojiler, e-perakendecilik ve çevrim içi satın alma niyeti gibi yenilikleri kullanım davranışını anlamaya yönelik farklı disiplinlerden çalışmalarda Teknoloji Kabul Modeli'nden faydalandığı görülmektedir (Ahmad, 2015; Bansal, 2011; Letchumanan ve

Tarmizi, 2011; Poon, 2014;). Bununla beraber e-kitapları kabulde etkili faktörlerin Teknoloji Kabul Modeliyle araştırılmasında diğer enformasyon teknolojileri ile kıyaslandığında çok daha kısıtlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (örn; Poon, 2014). Teknoloji Kabul Modeli, Davis tarafından 1986'da geliştirilen ve davranışın belirleyicisinin niyet, niyetin belirleyicisinin tutum olduğunu öne süren Ajzen ve Fishbein (1980)'in Nedenli Davranış Teorisi'ni temel alan bir modeldir. Teknoloji Kabul Modeli tüketicilerin yenilikleri kabulünün, algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığına dayandığını savunur. Algılanan fayda, Davis (1986)'e göre "bir kişinin belli bir sistemi kullanmanın kendi iş performansını arttıracığına inanma derecesidir". Algılanan kullanım kolaylığı ise "bir kişinin belirli bir sistemi kullanmanın ne kadar az çaba gerektirdiğine inanma derecesi" olarak tanımlanmaktadır (Davis, 1986). İlgili yazında e-kitap kullanımıyla ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmalarda bireyin e-kitap kullanımından kendi performansına yönelik bir fayda elde edeceğini ve e-kitapların kullanımının kolay olarak algılanması durumunda e-kitapları kabulünün de artacağı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Poon, 2014).

Kullanıcıların bir yeniliği kullanma istekliliği, davranışsal niyetin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, "yeni bir teknolojiyi benimseme istekliliği" olarak tanımlanabilecek (Kuo ve Yen, 2009) kişisel yenilikçilik kavramı da (Poon,2014; Yang, 2005) e-kitap kabulüne etki eden bir faktör olarak kabul görmüştür.

Çalışmaya ayrıca, sosyal etkiler (Vanketesh, Morris, Davis ve Davis, 2003), algılanan maliyetler (Wu ve Wang, 2005) ve çevre bilinci (Bansal, 2011) gibi değişkenler kullanıcıların e-kitapları kabulünde potansiyel olarak önemli açıklayıcı değişkenler olarak ilgili yazında ele alınması dolayısıyla eklenmiştir. Sosyal etkiler, bireylerin değer verdiği kişilerin yeni bir sistemi kullanması gerektiği konusundaki algılarıdır (Venkatesh ve ark., 2003). Tüketiciler yakın çevrelerindeki bireylerin davranış, eylem ve söylemlerinden etkilenirler. Bu nedenle de sosyal etkilerin teknolojik yenilikleri kabulde etkili olması beklendiğinden e-kitap kullanımına yönelik niyet üzerinde de etkili olması beklenir.

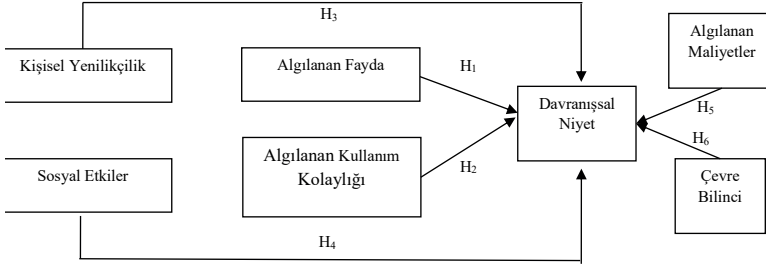
Algılanan maliyet ise bir bireyin bir şeyi kullanımının kendisine parasal bir maliyet doğuracağına olan inancı olarak tanımlanabilir (Luarn ve Lin, 2005). Özellikle üniversite gençliğinin kısıtlı öğrenci bütçeleri dâhilinde yaşamlarını idame ettirdikleri düşünüldüğünde algılanan maliyetlerin de e-kitap kullanımının kabulü üzerinde etkili olması beklenmektedir.

Çevre bilinci yüksek bireylerin çevrenin sürdürülebilirliğini sağlayabilmek üzere çevreci davranışlar göstermeleri beklenir (Bansal, 2011). Chu (2003) ve Jamali, Nicholas ve Rowlands (2009) çevreciliğin e-kitap kullanımı ile ilişkilendirilebileceği bulgusuna ulaşmıştır. Böylece, çevre bilincinin de, kullanıcıların e-kitapları tercih etmedeki temel hassasiyetleri olabileceği de araştırılmaya muhtaçtır.

## Yöntem

Bu çalışmanın ampirik ve tanımlayıcı bir doğası vardır. Kantitatif bir yaklaşımla Poon (2014)'den adapte edilen araştırma modelindeki yapıların geçerliliği araştırılacaktır. Araştırmanın modeli ve hipotezleri aşağıdaki gibidir;



**Şekil 1. Araştırma Modeli**

H<sub>1</sub>: Algılanan fayda, e-kitapları kabul etmeye yönelik davranışsal niyet üzerinde etkilidir.

H<sub>2</sub>: Algılanan kullanım kolaylığı, e-kitapları kabul etmeye yönelik davranışsal niyet üzerinde etkilidir.

H<sub>3</sub>: Kişisel yenilikçilik e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde etkilidir.

H<sub>4</sub>: Sosyal etkiler e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde etkilidir.

H<sub>5</sub>: Algılanan maliyetler e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde etkilidir.

H<sub>6</sub>: Çevre bilinci e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde etkilidir.

## Örnekleme

Bu çalışma, lisans ve lisansüstü eğitim gören öğrencilerin e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyetinin anlaşılması amacıyla uygulamalı ve tanımlayıcı bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın ana kütlesini Çukurova Üniversitesi İşletme Bölümü lisans ve lisan üstü öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenci örnekleme ile çalışmak uzun süredir hem yazın, hem de uygulamada yürütülen çalışmalar açısından tartışılan konulardan biridir. Üniversite öğrencilerinden oluşan örneklerle çalışma konusuna getirilen en temel eleştiri genellenebilirlikle ilgilidir (McKenzie, 2008). Bu eleştiriler öğrenciler yerine “gerçek insanlarla” yürütülen örnekleme süreçlerinin daha doğru sonuçlar elde edileceğini savunanlarca yapılmaktadır (Calder, Plihilips ve Tybout, 1981; Wells, 1993; McKenzie, 2008). Oysa Phau ve Cheong (2009) gibi pek çokları öğrenci örneklemelerinin davranışsal süreçlerin altında yatan sebeplerin modellenmesi gibi amaçlarla yapılan çalışmalar için son derece uygun olduğunu savunmaktadır. Hatta Churchill (1995) öğrenci örneklemelerinin rastgele hata kaynaklarının kontrol altına alınmasına imkân veren çok daha homojen bir grup olduğunu savunur. Bu çalışmada öğrenci örnekleme ile çalışılmasının temel sebebi bu gruptaki tüketicilerinin günlük hayatlarında eğitim öğrenim süreçleri için devamlı olarak kitap, makale gibi eğitim öğretim materyallerine ulaşmak zorunda oldukları için e-kitap tarzı ürünlerin doğrudan hedef kitlesi konumunda olmalarıdır. Ayrıca, yaş grupları itibarıyla bu gruptaki tüketicilerin yenilikleri kabul ve kullanımına daha yatkın olmasıdır.

## Veri Toplama Aracı

Önceden yapılandırılmış anket formu 2 bölüm ve toplam 51 sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde ilgili yazında daha önce denenmiş ölçeklerle, katılımcıların araştırma değişkenlerine ilişkin görüşlerini elde etme amacı taşıyan ifadeler, ikinci bölümde ise demografik sorular yer almaktadır. Katılımcıların ölçeklerde yer alan ifadelere “5: kesinlikle katılıyorum” ve “1: kesinlikle katılmıyorum” olmak üzere 5 noktalı Likert ölçeği aracılığıyla katılma derecelerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada davranışsal niyet ölçeği (Lederer, Maupin, Sena ve Youlong, 2000), algılanan fayda (Vankatesh ve ark., 2003), algılanan kullanım kolaylığı (Vankatesh ve ark., 2003), kişisel yenilikçilik (Kuo ve Yen, 2009), sosyal etkiler (Vankatesh ve ark., 2003), algılanan maliyet (Luarn ve Lin, 2005) ve çevre bilinci (Schultz, 2001) ölçeklerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin ayrı ayrı Cronbach alfa değerlerine Tablo 4’te yer verilmektedir.

## İşlem

Örneklem hacmi belirlenmesi hususunda, ilgili yazında ele alınan faktörlerin güçlü ve belirgin olması durumunda, değişken sayısı da fazla değilse örneklem hacminin 100 ila 200 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada yüz yüze anket tekniğiyle İşletme Bölümünün ulaşılabilen 430 öğrenciden gönüllülük esasına göre 422 kullanılabilir anket toplanmıştır. Araştırmanın kapsamı, zaman ve diğer maliyetlerle ilgili kısıtlar düşünülerek örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Yüz yüze anket tekniğiyle gerçekleştirilen veri toplama çalışması önceden yapılandırılmış soru formlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Toplanan veriler ayıklandıktan sonra, IBM SPSS 20 paket programıyla kullanılabilir verilerin analizine geçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı istatistiklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre, katılımcıların %38’i erkeklerden, %62’si kadınlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin %94’ü lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ve gelir düzeyleri aşağıda Tablo 1’de verilmektedir. Tablo 1’e göre çalışmaya katılan öğrencilerin %4,70’i 30 veya 31 yaşında olduğu görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2017 yılında yaş dilimlerini yenileyerek 18-65 yaş arası bireyleri genç kategorisine dahil etmiştir. TÜİK (2019) verilerine göre Türkiye’nin orta yaşı da 32’dir. Eurostat 2019 raporunda 18-34 yaş aralığındaki bireyleri genç yetişkinler olarak tanımlamaktadır. Bunlara göre çalışma kapsamındaki öğrencilerin genç tanımı kapsamına girdiği söylenebilmektedir. Ayrıca, Tablo 1’de katılımcıların sadece yaklaşık %30’u e-kitap okuduğunu belirttiği görülmektedir.

## Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler verildikten sonra araştırma modelinde yer alan değişkenleri ölçmede kullanılan ölçeklere (davranışsal niyet, algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, kişisel yenilikçilik, sosyal etkiler, çevre bilinci ve algılanan maliyet) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenin kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda boyuta, diğer bir ifade

ile faktöre indirgenmediği çok değişkenli istatistiksel bir yöntemdir (Özgür Güler, Güler ve Börüban, 2018; Özgür Güler, Güler ve Koşar, 2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ölçek uyarlama çalışmalarında en sık kullanılan tekniklerden biridir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükköztürk, 2010). Bu çalışmada, kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerle gerçek verilerin uyumunu değerlendirmek üzere açıklayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Böylece daha önce başka bir dilde geliştirilmiş ölçeklerin Türkçe’de Türkiye’den bir örnekleme uygulandığında geçerlilik ve güvenilirliği açıklanarak faktör yapılarının ortaya konması mümkün olmaktadır. Faktör analizi yapılırken analizde kullanılacak değişkenlerin uygunluğu test edilir. Faktör analizinde ifadelerin uygulanabilirliğini yorumlamada ortak faktör varyansı olarak isimlendirilen ortak varyans ile özgül varyansın toplamı olan değer 0,5’ten büyük olması beklenir (Özgür Güler ve Veysikarani, 2018). Korelasyon matrisinde değeri 0,5’ten küçük olan Algılanan Kullanım Kolaylığı ölçeğinde ve ankette 21 nolu soru olarak yer alan “E-kitap kullanmayı öğrenmek çok kolaydır.” ifadesinin ölçekteki diğer soru maddeleriyle istatistiksel olarak bir ilişkiye sahip olmadığı saptanarak analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda 42 yerine 41 madde ile faktör analizine geçilmiştir.

Çalışmada kullanılan değişkenlerin ve örneklemin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarına bakılarak belirlenmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri**

Değişken		Frekans	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>			
	Erkek	161	38,20
	Kadın	261	61,80
<b>Yaş</b>			
	21-23	100	23,70
	24-26	267	63,30
	27-29	35	8,30
	30 yaş	20	4,70
<b>Öğrenim Düzeyi</b>			
	Lisans	339	94,50
	YL	23	5,50
<b>Gelir Düzeyi</b>			
	1300TL ve altı	79	18,70
	1301-2500	116	27,50
	2501-3700	112	26,50
	3701-5000	59	14,00
	5001 ve üstü	56	13,30
<b>E-kitap okurum</b>			
	Evet	125	29,60
	Hayır	297	70,40

KMO değerinin 0,5 değerinin üzerinde olması durumunda veri setinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilmektedir (Çokluk ve ark., 2010). Aksi durumlarda faktör analizi yapabilmek için örneklem hacminin artırılarak veri setinin yeterliliğinin sağlanması gerekir. Bu çalışmada Tablo 2'ye göre KMO değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır. KMO değeri 0,50-0,60 arasında ise kötü, 0,60-0,70 arasında ise zayıf, 0,70-0,80 arasında ise orta, 0,80-0,90 arasında ise iyi ve 0,90 üzerinde ise mükemmel olduğu söylenmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Buna göre, bu çalışmada kullanılan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilmiştir. Bartlett küresellik testi sonucunda ise korelasyon matrisinin birim matrise eşit olduğunu ifade eden  $H_0$  hipotezi, %5 anlamlılık düzeyinde reddedilerek ( $p = 0,00 < 0,05$ ) analize dahil edilen 41 ifadenin kendi aralarındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece bu çalışmada kullanılan verilerin faktörleşmeye uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 2. Kaiser-Meyer-Olkin Ölçütü ve Barlett Küresellik Testi**

KMO = 0,90	Barlett Küresellik Testi
Yaklaşık ki-kare=14760,92	Serbestlik Derecesi = 820

Alt boyutların belirlenebilmesi için faktörleştirme işleminde özdeğer istatistiğinden yararlanılmıştır. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler uygun faktör sayısına karar vermede dikkate alınmıştır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Özdeğer yükseldikçe faktörün açıkladığı varyans da yükselir. Bu süreç sonrasında, çalışmada e-kitap kabulüne ilişkin kullanılan modelde yer alan faktör sayısı 7 seçilerek faktör analizi yenilenmiştir. Faktör yükleri, özdeğerleri ve varyans açıklama oranları Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3'te de görülebileceği gibi faktörleştirme ve varimax rotasyon sonucunda elde edilen birinci faktör olan çevre bilincinin özdeğeri 9,00 olup tek başına toplam varyansın yaklaşık %22'sini açıklamaktadır.

**Tablo 3. Faktör Yükleri ve Varyans Açıklama Oranları(VAO)**

Bileşenler/Faktörler	1	2	3	4	5	6	7
<b>Çevre Bilinci (Özdeğer=9,00 / VAO=%21,96)</b>							
Geleceğim ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,88						
Bütün insanlar ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,87						
Toplumdaki insanlar ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,87						

Hayvanlar ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,86					
Deniz yaşamı ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,85					
Bitkiler ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,85					
Çocuklar ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,85					
Kuşlar ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,85					
Gelecek nesiller ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,85					
Hayat tarzım ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,79					
Benim için doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,68					
Sağlığım ile ilgili doğabilecek sonuçları nedeniyle çevresel sorunlar konusunda endişeliyim.	0,68					
<b>Kişisel Yenilikçilik (Özdeğer=7,84 / VAO=%19,14)</b>						
Bence, yeni bir şey denemek heyecan vericidir.	0,84					
Bir şeylerin nasıl çalıştığı konusunda meraklıyım.	0,80					
Yeni şeylere şans vermekten hoşlanırım.	0,80					
Genel olarak, yeni bir şeyler kullanmaktan hoşlanırım.	0,78					
Bir şeyi yapmanın yeni bir yolunu denemekten hoşlanırım.	0,78					
Yeni şeyler konusunda meraklıyım.	0,77					
Genellikle yeni ürünleri araştırırım.	0,73					
Etrafımda yeni şeyler denemeye cesaret eden insanlar bulunmasından hoşlanırım.	0,67					

<b>Davranışsal Niyet</b> (Özdeğer=4,30 / VAO=%10,50)							
Eğer e-kitaba erişimim olursa kullanmak isterim.				0,88			
Eğer mümkün olursa, e-kitap kullanmaya çalışacağım.				0,87			
Hayatta ya da okul/iş için e-kitap kullanmaya çalışacağım.				0,87			
Gelecekte e-kitap kullanımımı arttırmak isterim.				0,86			
Gelecekte, e-kitap kullanmayı planlıyorum.				0,82			
<b>Algılanan Maliyet</b> (Özdeğer= 3,28 / VAO=%8,01)							
Bence, e-kitap kullanmak için gerekli erişim maliyetleri pahalıdır.				0,89			
Bence, e-kitap kullanmanın işlem maliyetleri pahalıdır.				0,88			
E-kitap kullanmak pahalıya mal olur.				0,86			
Bence, e-kitap için gerekli cihazlar pahalıya mal olacaktır.				0,83			
E-kitap kullanımı için gerekli donanım (e-kitap okuyucu, bilgisayar, tablet vb...) maliyetleri benim için finansal engellerdir.				0,74			
<b>Sosyal Etkiler</b> (Özdeğer= 2,27 / VAO=%5,54)							
Benim için önemli olan kişiler e-kitap kullanmam gerektiğini düşünüyorlar.					0,82		
Davranışlarım üzerinde etkisi olan kişiler e-kitap kullanmam gerektiğini düşünüyorlar.					0,81		
Bu okuldaki hocalarım e-kitap kullanmam konusunda yardımcı olmuşlardır.					0,80		
Genel olarak içinde bulunduğum organizasyon e-kitap kullanmam konusunda beni desteklemektedir.					0,78		
<b>Algılanan Kullanım Kolaylığı</b> (Özdeğer= 1,90 / VAO=%4,63)							
Bana göre, e-kitapları kullanmayı öğrenmek kolaydır.						0,86	

Bana göre, e-kitap aracılığı ile istediğim bilgiye ulaşmak kolaydır.						0,85
E-kitap kullanmak konusunda beceri sahibi olmak kolaydır.						0,82
Bana göre, e-kitap aracılığı ile istediğim bilgiye ulaşmak kolaydır.						0,76
<b>Algılanan Fayda (Özdeğer=1,19 / VAO=%2,90)</b>						
E-kitaplar bana çalışmalarım ve hayatım hakkında faydalı bilgiler sağlayabilir.						0,60
E-kitap kullanımı yerine getirmem gereken görevleri daha kolay yapmamı sağlayabilir.						0,58
E-kitap kullanımı hayatımda ve çalışmalarımıda verimliliği artırabilir.						0,55

İkinci faktör olan kişisel yenilikçilik faktörünün özdeğeri 7,84 olup toplam varyansı açıklama yüzdesi 19,14'tür. Üçüncü faktörün özdeğeri 4,30 olup toplam varyansın tek başına %10,50'sini açıklamaktadır. Son dört faktörün özdeğeri gittikçe azalmakta (3,28, 2,27, 1,90 ve 1,19) ve bunların varyansı açıklama yüzdeleri sırasıyla %8,01, %5,54, %4,63 ve %2,90'tir. Sonuç olarak 41 değişkenden elde edilen 7 alt boyutun toplam varyansı açıklama gücü %72,70'dir. Sosyal bilimler için toplam açıklanan varyansın %60 olması gerektiği belirtilmektedir (Hair ve ark., 2010). Buna göre bu çalışmada hesaplanan %72,70'lik değer sosyal bilimler çalışmaları için gerekli düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Ayrıca, açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002).

Likert tipi ölçekle ölçülen ölçeklere ait her bir ifadenin aynı tutumu ölçmesi varsayımı olduğundan Cronbach alfa katsayısının kullanımı uygundur. Bu katsayı 0 ile 1 arasında bir değer alır ve 1'e yakın oldukça ölçekte yer alan ifadelerin o derece tutarlı olduğu kabul edilir. Güvenilirlik katsayısı olan Cronbach alfa değerinin 0,40'ın altında olduğunda ölçeğin güvenilir olmadığını, 0,40-0,59 arasında olması düşük güvenilirlikte olduğunu, 0,60-0,79 arasında değer alması durumunda ölçeğin güvenilir olduğunu ve 0,80-1,00 aralığında olması durumunda ise yüksek güvenilirlikte olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2002: 29). Faktör analizine tabi tutulan 41 değişkenin güvenilirlik analizi sonucuna göre hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,90'dir. Bu da kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Çukurova Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencilerinin e-kitap kabulüne yönelik davranışsal niyete etki eden faktörlerin alt boyutlarının her birinin Cronbach alfa değerlerine Tablo 4'te yer verilmektedir. Buna göre tüm faktörlerin güvenilirlik katsayılarının 0,86 ve 0,96 değerleri arasında olduğu ve ölçeklerinin her birinin yüksek güvenilirlikte olduğu görülmüştür.

**Tablo 4. Faktör Analizine Göre Alt Boyutlar ve Güvenilirlik Katsayıları**

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	A
Çevre Bilinci	12	0,96
Kişisel Yenilikçilik	8	0,91
Davranışsal Niyet	5	0,94
Algılanan Maliyet	5	0,91
Sosyal Etkiler	4	0,86
Algılanan Kullanım Kolaylığı	4	0,89
Algılanan Fayda	3	0,88

Güvenilirlik analizleri sonrası araştırma modelinde yer alan çevre bilinci, kişisel yenilikçilik, algılanan maliyet, sosyal etkiler, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda faktörlerinin e-kitap kullanımına yönelik öğrenci kabulüne yönelik davranışsal niyet üzerindeki etkilerinin araştırılması amacıyla doğrusal regresyon analizine geçilmiştir. Regresyon analizi, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek için kullanılan analiz metodudur. Bilinen bulgulardan bilinmeyen olaylarla ilgili tahminler yapılmasını sağlar. Eğer tek bir değişken kullanılarak analiz yapılıyorsa buna tek değişkenli regresyon, birden çok değişken kullanılıyorsa çok değişkenli regresyon analizi olarak isimlendirilir. Regresyon analizi değerlendirilirken, regresyon modeline ilişkin p değeri 0,05'ten küçük olduğunda regresyon modeli anlamlı olarak kabul edilir (Hair ve ark., 2010). Çevre bilinci, kişisel yenilikçilik, algılanan maliyet, sosyal etkiler, algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı faktörlerinin bağımsız birer değişken olarak e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi regresyon analizi ile sınanmış elde edilen bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

**Tablo 5. Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlerin Davranışsal Niyete Etkisi**

$r^2=0,318$	Std Hata	Beta
Sabit Terim	0,33	
Çevre Bilinci	0,04	-0,02
Kişisel Yenilikçilik	0,06	0,06
Sosyal Etkiler	0,04	0,01
Algılanan Maliyet	0,04	0,23
Algılanan Fayda	0,08	0,31
Algılanan Kullanım Kolaylığı	0,05	-0,04

Analiz sonuçlarına göre korelasyon katsayısının  $R=0,56$ ,  $r^2=0,31$  ve sabit terimin  $p$  değeri 0,25'tir. Çevre bilinci değişkeni için beta katsayısı -0,02,  $p$  değeri ise 0,60'dır. Buna göre  $p$  değeri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için katılımcıların çevre bilincinin e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenememektedir. Dolayısıyla ilgili hipotez ( $H_0$ ) kabul edilememektedir. Kişisel



yenilikçilik değişkeninin beta katsayısının 0,07,  $p$  değerinin 0,13 olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların kişisel yenilikçiliklerinin, katılımcıların e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyetleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin varlığından söz edilememektedir. Buna bağlı olarak ilgili hipotez ( $H_3$ ) kabul edilememiştir. Benzer şekilde bir bulgu algılanan maliyete yönelik olarak da elde edilmiştir. Katılımcıların algıladıkları maliyete ilişkin değişkenin beta katsayısı 0,23,  $p$  değeri ise 0,32'dir. Bu yüzden algılanan maliyetin e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olduğu söylenememektedir. Dolayısıyla, ilgili hipotez ( $H_3$ ) kabul edilememiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre katılımcıların e-kitap kullanımına ilişkin algılanan fayda düzeylerinin beta katsayısı 0,08,  $p$  değeri ise 0,00'dir. Buna göre katılımcıların algıladıkları faydanın e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Böylece ilgili hipotez ( $H_1$ ) kabul edilmiştir. Benzer şekilde katılımcıların e-kitap kullanım kolaylığına ilişkin değişkenin beta katsayısı 0,05,  $p$  değeri ise 0,00'dir. Katılımcıların e-kitapların kullanım kolaylığına ilişkin algısının, e- kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüş ve ilgili hipotez ( $H_2$ ) kabul edilmiştir. Ayrıca, sosyal etkiler değişkeninin beta katsayısının 0,04 ve  $p$  değerinin 0,001 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sosyal etkilerin, e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilmekte ve ilgili hipotez ( $H_3$ ) kabul edilebilmektedir.

Regresyon analizi ile e- kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde etkiye sahip değişkenler belirlendikten sonra, cinsiyet grupları arasında davranışsal niyet açısından bir farklılık olup olmadığının anlaşılmasını için  $t$  testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6. Cinsiyet Gruplarına İlişkin Davranışsal Niyet Ortalamaları**

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Kadın	261	3,45	1,03
Erkek	161	3,48	0,94

Buna göre, kadınlar için davranışsal niyet ortalamasının 3,45, erkekler için ise 3,48 olduğu görülmektedir. Uygulamada  $t$  testi yapılırken öncelikle grup varyanslarının eşit olup olmadığını araştırmak üzere Levene testinden yararlanılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre  $p$  değeri 0,10 olup ( $F=2,64$ ), 0,05 anlamlılık düzeyinde iki grubun varyanslarının eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre  $t$  testi sonuçları grup varyanslarının eşitliği durumuna göre değerlendirilmiş ve  $t$  istatistiğinin -0,30 ve bu istatistiğe ait  $p$  değerinin 0,76 olduğu görülmüştür ( $Sd=362,02$ ). Dolayısıyla % 5 anlamlılık düzeyinde cinsiyet grupları arasında e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kısacası, e-kitap kullanımını kabule ilişkin davranışsal niyet açısından değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğrenciler arasında cinsiyet grupları açısından anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

## Tartışma

E-kitap konsepti 1970'li yıllarda tanıtılmasından günümüze yeni teknolojiler, rekabet ve okurların değişen ihtiyaçları sebebiyle kendi içerisinde de bir değişim içerisindedir. Ancak e-kitaba yönelik yapılan büyük yatırımlara rağmen e-kitapların ve de ilgili pazarın hala gelişim aşamasında olduğu görülmektedir. Teknolojideki son derece hızlı değişimler ve toplumda e-kitap ve e-kitap platformlarının kullanımı ve satın alınımının yaygınlaşması nedeniyle zaman içerisindeki tutum değişikliklerinin ortaya koyulabilmesi için yapılan çalışmaların tekrarlanması gereklidir. Bu nedenle e-kitap kullanıcılarının e-kitaba yönelik davranışsal niyetini etkileyen faktörlerin belirlenmesinin ve e-kitabın doğal hedef kitesinden başlanarak toplumun geneline yayılmasında, bütüncül bir bakış açısıyla e-kitap kullanımının kabulünü etkileyen faktörlerin ortaya konulması ile özellikle ulusal yazın başta olmak üzere literatüre katkı amaçlanmıştır. Bu bakımdan elde edilen bulgular henüz genele yayılmamış e-kitap kullanımının kabulüne ilişkin bulgular sunmaktadır. Çalışma kapsamında algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı ve sosyal etkilerin e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ilgili yazında daha önce yapılmış kısıtlı sayıdaki çalışmaların (Poon, 2014; Yang, 2015) sonuçlarıyla da tutarlıdır. Böylece genç bireylerin kullanımının kolay olduğunu düşündüklerinde e-kitap kullanımına daha hızlı ve kolay yönelebilecekleri söylenilebilir. O halde e-kitap kullanımı için kullanılacak cihazların ve bunlar üzerinde e-kitap okumanın kolaylığı ilgili kitleye görsel açıdan zenginleştirilmiş içeriklerle gösterilebilir, daha da iyisi denetilebilirse e-kitap kullanımının daha hızlı yaygınlaşması da mümkün olabilecektir. Böylece e-kitapların teknoloji ile birlikte gelen düşük maliyet, kâğıt dolayısıyla da çevreye ve doğaya katkı türünden faydalarının da daha iyi anlaşılabilmesi ve bu faydalardan istifade edilebilmesi mümkün olabilecektir. Bu da e-kitapların ve bunların kullanımına imkân veren cihazların yarattığı potansiyel faydanın anlaşılmasına yönelik stratejilerin daha etkin kullanımını gerektirir. Aslında yaratılan en temel faydalardan biri ihtiyaç duyulan içeriklerin 7/24 ulaşılabilir olmasıdır. Bunun dışında sanılanın aksine not alabilmek, ekleme yapabilmek, uygun programlarla içeriği düzenleyebilmeyi de mümkün kılar. Ayrıca ek bir cihaz taşımaya gerek kalmadan tüketicilerin günlük yaşamının bir parçası haline gelmiş mobil telefonları aracılığıyla da ulaşılabilir. Tüm bu kolaylıklar ve yaratılan fayda çalışmanın bu alandaki bir diğer bulgusu ile de eşleşmektedir. Buna göre katılımcıların e-kitapların kullanımına ilişkin algıladıkları fayda arttıkça e-kitap kullanma niyetleri de artmaktadır. Ayrıca, çalışmanın bir diğer bulgusu sosyal etkilerin e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sosyal etkiler, bireylerin değer verdiği kişilerin yeni bir sistemi kullanması gerektiği konusundaki algılarıdır. Böyle bir bakış açısıyla da bu olumlu etkiyi kullanıcıların çevrelerinde kullanıcılar arttıkça ya da yakın çevrelerinin onları bu ürünlerin kullanımıyla özdeşleştirdiklerinde e-kitapların kabulünün de kolay ve hızlı yaygınlaşabileceği söylenebilir. Özellikle ülkemiz gibi toplumsal ülkelerde tüketicilerin aile, yakın arkadaşlar gibi birincil referans gruplarından yoğun olarak ve geniş bir ürün gamının kullanımında etkilenmesi olağandır. Sosyal etkileşimle ilgili bu

bulgu ayrıca genç bireylerin yaşları itibarıyla ekran iletişimine de daha açık olmasıyla da açıklanabilir. Bu noktada odaklanılacak stratejiler e-kitapların sınıf ve sınıf dışı ortamlarda görünürlüğüne artmasını sağlamaya çalışmalıdır. Ayrıca, sosyal medya ve influencer olarak da adlandırılan sosyal medya ünlülerinin e-kitaplara yönelik pazarlama iletişimde oldukça etkin bir mecra olabileceği de söylenebilir.

Her ne kadar kişisel yenilikçilik, çevre bilinci ve algılanan maliyet değişkenlerinin e-kitap kullanımına yönelik davranışsal niyet üzerinde Poon (2014)'te anlamlı etkiye sahip şeklinde bulguya ulaşmış olsa da, bu çalışmada, istatistiksel açıdan anlamlı etkisi bulunmamıştır. Bu bulguya göre, ileriki zamanlarda yapılacak çalışmalarda e- kitap kullanımının da artmasıyla yeniden ele alınması da önerilebilir. Ayrıca, henüz yeniliklere en yatkın yaş grubunda bile yaygınlaşmadığı görülen e- kitaplara yönelik direnç de araştırılmaya muhtaç bir alandır. Böylece hedef kitesinin günlük hayatının bir parçası olan ve pek çok farklı aktiviteyi yerine getirdiği cihazları neden e-kitap kullanımına yönelik olarak kullanmadığı da araştırılabilir. Böylece direnç geliştirilmesine neden olan faktörler belirlenerek ortadan kaldırılabilmesi ve pek çok açıdan kolaylıklar sağlayan e-kitapların kullanımı yaygınlaşabilir.

Her araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da çeşitli kısıtları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma sadece Adana ilinde, Çukurova Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencilerini kapsamaktadır. Bu durum çalışmanın genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Diğer üniversitelerden veya diğer eğitim düzeylerinden genç bireylerin yaklaşımları konuyla ilgili anlayışı zenginleştirmek açısından katkı sağlayacaktır. Çalışmanın temel kısıtı kolayda örnekleme yönteminin seçilmesinden ortaya çıkmaktadır. İleriki çalışmaların tesadüfi örnekleme yöntemleriyle daha geniş kitlelere genellenebilecek sonuçlar elde edebilmesi mümkündür. Ayrıca, çalışmada Teknoloji Kabul Modelinin tamamını yerine, adapte edilen varyasyonu kullanılmıştır. Teknoloji Kabul Modeliyle tutum ve algılanan eğlence gibi farklı değişkenlerin de ele alınabilmesi mümkündür. İleriki çalışmalar bu değişkenleri de dâhil ederek yeni bulgulara ulaşabilir.



EXTENDED ABSTRACT

# E-Book Adoption: Çukurova University Business Administration Students Sample

*Deniz Zeren\**  
*Serap Çabuk\*\**  
*Buğra Töge\*\*\**

Improvements in information and communication technologies influence any field of the life. Products and services which were previously found weird, become eventually essential for consumers. One of the technological innovations in the field of education and recreational activities is e-books. E-book is a kind of medium, which is published on-line or utilized by transferring to electronic media, and holding text or visuals which are likely to be read or followed by different software and appliances (Gürcan, 2005). It started with the Gutenberg Project by Michael Hart in 1971 (Mutlu, Beyaz and Korkmaz, 2006). By becoming popular and widespread of e-book technology, e-book devices have started to take part on the market since 1999. Hence, both e-books and also devices via e-books gained ground in definitions. E-book is generic term utilized to the digital representation of printed materials delivered through mediums such as personal computer, netbook, e-book reader, PDA, smart phones, and tablets (Letchumanan and Tarmizi, 2011; Poon, 2014; Vasileiou and Rowley, 2008). E-books offer several advantages such as inexpensive

\* Assoc. Prof. Cukurova University, FEAS, Department of Business Administration, Adana, dzeren@cu.edu.tr, ORCID:0000-0003-1197-5375

\*\* Prof. Cukurova University, FEAS, Department of Business Administration, Adana, cabuks@cu.edu.tr, ORCID:0000-0003-1677-8098

\*\*\* PhD Candidate Cukurova University, Institute of Social Sciences, Adana, bugratoge@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2245-8341

price, easy access and convenience carry or ease handling. In addition, recently academic libraries gradually add more e-books to their collections. Thereby, because of all these advantages, estimation that e-books will be preferred more than printed books becomes common (Hashim, Tan and Rashid, 2015; Sun and Jiang, 2015; Vasileiou, Rowley and Hartley, 2013). Conversely, the findings of the studies conducted in this field indicate that readers prefer printed books to e-books (Bansal, 2011; Torres, Johnson and Imhonde, 2014). In this respect, studies put forward findings that are contradicted to each other (Messner, Revelle, Shrimplin and Hurst, 2011). Moreover, majority of studies previously conducted focus on perceptions and attitudes of samples in developed economies. Because of the conflictive data both in international conflicted articles and national insufficient articles, this study aims at determining the factors, which are likely to be affective during the process of e-book acceptance in Turkey. Therefore, in order to figure out the behavioral intention of university students towards e-book, the conceptual model developed by Poon (2014) was tested by modifying for Turkish samples. Electronic-book (e-book) is a term that refers to the digital representation of printed materials provided via mediums such as personal computer, laptop, e-book reader, PDA, smart phone, and tablet (Vassiliou and Rowley, 2008). E-book provides several advantages such as easy Access, choice of search in text, accessibility and ease of handling. Lately, the number of studies conducted on e-books has been increased since they become widespread. In the studies done on e-book, usage of e-book differs diversity from gender, academic status to academic discipline as well. These studies put forward the changing nature of book usage (Gilbert and Fister, 2015; Revelle, Messner, Shrimplin ve Hurst, 2012; Rowland, Nicholas, Jamali and Huntington, 2007). Because, whatever the results of these studies are, it appears that majority of participants are somehow involved in an interaction. In Turkey, e-books are generally observed as the studies of librarianship and education. In this respect, e-book definition focuses on development of e-books regarding the introduction of programs and applications, the gradation of advantage and disadvantage in library science (Anameriç and Rukancı, 2003).

Mutlu at al. (2006) underline the methods and problems encountered in e-book services given to distance education students and evaluate the results obtained in 2003-2006 academic years. Önder (2011) discusses the current status of e-book publications in the World in the light of the updated situation and technological innovations. Also in education, Bozkurt and Bozkaya (2013) argue e-books regarding its past, present and future. Güneş and Kırmızı (2014) carried out a study with the purpose of developing a scale to evaluate attitudes of secondary school students toward e-book reading. Yet, Özer and Türel (2015) investigated the perceptions of prospective-teachers in Information Technologies using metaphor analysis. In this current study, it is aimed to investigate the behavioral intention of the young towards using e-books.

Due to the fact that behavioral intention is the possibility of realizing a certain behavior for an individual and is a main determiner of real use behavior and, in the perception of e-books, understanding behavior-oriented intentions of consumers in adopting e-books gives vital hints for understanding a-book acceptance and development of its market

(Poon, 2014). There are several different theoretical perspectives in acceptance of information technologies. Nevertheless, Technology Acceptance Model (TAM) is widely accepted in the field related to its power to explain the user intention towards acceptance behavior of information technologies.

In the studies of different disciplines based on user behavior for innovations such as personal computers, smart phones, e-banking, mobile technologies including mobile applications, e-retail, and online purchase, TAM is observed to be utilized (Ahmad, 2015; Bansal, 2011; Letchumanan and Tarmizi, 2011; Poon, 2014).

Yet, in the investigations of the effective factors to accept e-books, few limited number of studies are encountered upon comparison of the other information technologies with TAM (Poon, 2014). Technology Acceptance Model is a model on the basis of theory of reasoned action, proposed by Ajzen and Fishbein (1980) stating that “Attitude determines intention; Intention determines behavior”, and developed by Davis in 1986. TAM justifies that consumers’ acceptance of innovation grounds the perceived easiness of use and perceived benefit. To Davis (1986), perceived benefit is “a person’s degree of belief based on his using a certain system enhances his own work performance”. However, easiness of perceived use is defined as a person’s degree of belief based on how less effort is required when using a certain system (Davis, 1986). In literature, the findings of studies indicate that individuals get benefit from using e-book to increase his own performance, and that acceptance of e-books increase in case their usage is perceived as uncomplicated (Poon, 2014). Motivation of users’ to utilize an innovation plays an important role in determination of behavioral intention. In this respect, the concept of personal innovativeness (Yang, 2005; Poon, 2014), which is likely to be defined as “willingness to perceive a new technology (Kuo and Yen, 2009) is approved affecting e-book acceptance. In addition to the study, variables such as social impacts (Vanketesh, Morris, Davis and Davis, 2003), perceived cost (Wu and Wang, 2005) and environment awareness (Bansal, 2011) are added in the literature as expositive variables for users’ adopting e-books. Social impacts are perceptions of individuals on the necessity of using a new system for those whom they appreciate (Venkatesh et al., 2003) because consumers are impressed by behaviors, actions or expressions of individuals in their environments. Therefore, as social impacts are estimated to affect their acceptance of technological innovations, its effect on the intention to use e-books is also supposed to be impressed accordingly. Perceived cost can be defined as “a person’s belief that accessing an item brings a financial cost” (Luarn and Lin, 2005).

Especially, upon consideration of limited budget university students have to survive, perceived costs are also estimated to have an effect in adopting e-books. Individuals sensitive to environmental issues are expected to perform environmental behaviors in order to ensure sustainability (Bansal, 2011). Chu (2003) and Jamali, Nicholas and Rowlands (2009) reach the findings of association between ecology and using e-book. That’s why, awareness of environmentalism that is likely to be main sensitivity of users to prefer e-books is in need of investigation as well.

**Sample:** This is a study designed as an applied and descriptive one in order to understand the behavioral intention of the undergraduate and graduate students; the ability to utilize e-books. The study focused on the undergraduate and the graduate students of the Department of Business Administration in Çukurova University. Working with the student sample has long been one of the topics discussed in terms of both literature and practice. The most basic criticism of working with university students is related to its generalizability (McKenzie, 2008). These criticisms are made by those who argue that sampling processes carried out with “real people rather than students will yield more accurate results (Calder, Plihilips and Tybout, 1981; Wells, 1993; McKenzie, 2008). However, many scholars such as Phau and Cheong (2009) argue that student samples are highly suitable for studies such as modeling the underlying the causes of their behavioral processes. In fact, Churchill (1995) argues that student samples are a much more homogeneous environment that allows random sources of error to be controlled. In this study, the reason for working with a sample of students is to mainly focus on the direct target audience of the e-book-style products, as the participants of this source have to reach out to the educational materials such as books and articles as their daily schedules. Furthermore, by age groups, consumers in this group are more likely to accept and use innovations.

In determining the sample volume, if the factors discussed in the relevant literature are strong and significant, it indicates that the sample volume is sufficient to be between 100 and 200 if the number of variables is not high (Büyüköztürk, 2007). In this study, 422 usable questionnaires were collected out of 430 ones of the Department of Business Administration through a face-to-face interview. The scope of the study, time and other cost constraints were taken into consideration and easy sampling was used as a sampling method.

**Data Collection Tools:** Data collection was conducted by a face-to-face interview method with pre-structured questionnaires consisted of 2 sections with a total of 51 questions overall. The first section of the questionnaire was the ability of obtaining the expressions of the participants in order to reach the research results for a previously tried research of a relevant literature text. Throughout the remaining set of questions, demographics were asked. Participants were asked to indicate their degree of participation through the 5-point Likert scale (5 refers to strongly agree” whereas 1 refers to strongly disagree. Behavioral intent scale (Lederer, Maupin, Sena and Youlong, 2000), perceived benefit (Vankatesh et al., 2003), perceived purpose (Vankatesh et al., 2003), nature knowledge (Kuo and Yen, 2009), socially demonstrated (Vankatesh et al., 2003), perceived cost (Luarn and Lin, 2005) and environmental awareness (Schultz, 2001) scales were used. Cronbach’s alpha values of the scales were separately given in Table 4.

## Results

38% of the participants were male and 62% were female. 94% of the students were undergraduate students. In addition, only about 30% of respondents stated that they read e-books. After giving information about the demographic characteristics of the

students, factor analysis was applied to the scales (behavioral intention, perceived benefit, perceived ease of use, personal innovation, social effects, environmental awareness and perceived cost) used in order to measure the variables in the research model. Factor analysis is a multivariate statistical method in which many related variables are reduced to conceptually meaningful fewer dimensions and factors. In this study, confirmatory factor analysis was used to evaluate the harmony between real variables and factors formed from many variables with the support of a theoretical basis. In the factor analysis, the sum of the common variance called specific factor variance and specific variance were used to interpret the reliability of the expressions. The common variance value is expected to be greater than 0.5. It was decided to exclude the item including the expression “It is very easy to learn how to use e-book”, which is the item on the Perceived Ease of Usage scale that has a common variance value less than 0.5 in the correlation matrix by realizing that it was not in correlation within the statistical items. Therefore, in this context, factor analysis was fulfilled with 41 items instead of 42. The appropriateness of the variables and sample used in the study to factor analysis was determined by looking at the KMO compliance criteria and Bartlett sphericity test results. When performing factor analysis, KMO value is used to evaluate the suitability of the data set. KMO value was calculated as 0.902. If the KMO value is over 0.5, it might be said that the data set is suitable for factor analysis. Accordingly, the data set used was suitable for the factor analysis. As a result of Bartlett sphericity test,  $H_0$  hypothesis, which states that the correlation matrix is equal to the unit matrix, was rejected at 5% significance level ( $p = 0.00 < 0.05$ ) and it was concluded that the correlations between 41 expressions included in the analysis were statistically significant. In order to determine the sub-dimensions, eigenvalue statistics were used in the process of factorization. Factors with eigenvalues greater than 1 were taken into account in deciding the appropriate number of factors (Hair, Black, Babin and Anderson, 2010). After this process, 7 scales in the model used for e-book acceptance were collected under 8 sub-dimensions. Since no variables were loaded on the eighth factor, factor analysis was renewed by selecting factor number 7. The eigenvalue of environmental awareness, which is the first factor obtained as a result of factorization and rotation methods, is 9,007 and explains about 22% of the total variance alone. The eigenvalue of the personal innovation factor, which is the second factor, is 7,848 and the percentage of explanation of total variance is 19,142. The eigenvalue of the third factor was 4,306 and explained 10,501% of the total variance alone. The eigenvalues of the last four factors are gradually decreasing (3,285; 2,271; 1,900 and 1,191) and their variance percentages are 8,012%; 5,540%; 4,633% and 2,905% respectively. As a result, the total variance of the 7 sub-dimensions obtained from 41 variables was 72.70%. In addition, the Cronbach alpha value of the 41 variables subjected to factor analysis calculated according to the reliability analysis result was 0.902. After the reliability analyzes, linear regression analysis was used to investigate the relationships between the variables included in the study. The effects of environmental awareness, personal innovation, perceived cost, social impacts, perceived benefit, and perceived ease of usage on behavioral intention towards e-book use were subjected to regression analysis. According to the results of the analysis, the correlation coefficient is  $R = 0.564$ . Beta coefficient for environmental



consciousness variable is  $-0.022$  and p value is  $0.608$ . Accordingly, it cannot be said that the environmental awareness of the participants has a significant effect on the behavioral intention towards the use of e-books. Therefore, the relevant hypothesis (H6) cannot be accepted. The beta coefficient of personal innovation variable was found to be  $0.065$  and the p value was  $0.132$ . Accordingly, there is no statistically significant effect of the personal innovation of the participants on the behavioral intentions of the participants regarding the use of e-books. Therefore, the relevant hypothesis (H3) could not be accepted. Similarly, a finding was obtained for perceived cost. The beta coefficient of the change in the perceived cost of the participants was  $0,232$  and the p value was  $0,325$ . Therefore, it cannot be said that perceived cost has a statistically significant effect on behavioral intention towards e-book use. Therefore, the relevant hypothesis (H5) could not be accepted. According to the results of the regression analysis, the beta coefficient of the perceived benefit levels of the participants regarding the use of e-books is  $0.080$  and the p value is  $0.000$ . As well as, it was seen that the perceived benefit of the participants had a positive and significant effect on the behavioral intention towards the use of e-books. Thus, the hypothesis of interest (H1) was accepted. Similarly, the beta coefficient of the variable regarding the ease of use of e-books was  $0.054$  and the p value was  $0.000$ . Participants' perception of the ease of use of e-books was found to have a positive and statistically significant effect on behavioral intention towards the use of e-books, and the relevant hypothesis (H2) was accepted. In addition, beta coefficient of the social effects variable was found to be  $0.049$  and p value was  $0.001$ . Therefore, it can be said that social effects have a positive and statistically significant effect on behavioral intention towards the use of e-books and the relevant hypothesis (H3) can be accepted. After regression analysis, t-test was used to determine whether there was a difference in behavioral intention between the sex groups. Accordingly, the mean behavioral intention was  $3.45$  for women and  $3.48$  for men. Levene test was used to investigate whether group variance is equal or not. For the Levene test results, the p value was  $0,105$  and it was concluded that the variances of these two groups were equal at 5% significance level. Relevant to this, t test results were evaluated according to the equality of group variances and as shown in the table, t-statistics were  $-0.303$  and p-value of this statistics was  $0.762$ . Therefore, no statistically significant difference was found between the sex groups at the 5% level of significance in terms of behavioral intention towards the use of e-books.

## Discussion

Since the introduction of the e-book concept in the 1970s, new technologies, competition and the altering needs of the readers have changed. However, despite the huge investments made in e-books, it is observed that e-books and the related market are still in the development process due to the rapid changes in technology and the widespread use and purchase of e-books as well e-book platforms. It is observed that it is a requirement to repeat the studies in order to reveal changes of attitudes towards this particular study throughout time. Therefore, it was aimed to contribute to literature, especially the national literature, by identifying the factors affecting the

behavioral intention of e-book users towards e-book and revealing the factors affecting the acceptance of e-book usage from a holistic perspective, starting from the natural target audience of the e-book and spreading to towards the general public. The findings obtained within this respect provide evidence for the acceptance of e-book use that has not yet been widely disseminated. It was concluded that perceived benefit, perceived ease of use and social impacts had an effect on behavioral intention towards the usage of e-books. This situation is consistent with the results of a limited number of previous studies in the literature as well. Thus, the following generation of young adults had more acceptance that the technology was a beneficial tool to be used with the lightness and the ability to be easily carried around. If this statement could be controlled, it will be possible for the use of e-books to become more widespread. Hence, it will be possible to understand much better and benefit from the establishment of the e-book following its low cost, saving multiple trees, therefore, the contribution to environment and nature. The effective usage of this device can lead up to many beneficial strategies if one understands the potential of the e-books. In fact, one of the most basic benefits is that the required content is available 24/7. Apart from that, the e-book makes it possible to take notes, make additions and edit the content with appropriate programs. It can also be accessed via mobile phones that become part of our daily life styles as consumers without the need to carry an additional device. All of these conveniences and benefits created match the findings of this study. As the perceived benefit of the use of e-books increases, the intention of using e-books increases. In addition, the findings of another study indicate that social effects have an impact on behavioral intention towards the usage of e-books. Social impact has another big influence on the perception for the usage of e-books. Through many aspects, the usage of e-books could be identified through varieties of ways. When users of the e-book uprises, the circle expands from beyond friends and family to educational departments where the usage of the e-book can be utilized for a good cause. This finding on social interaction can also be explained by the fact that young people are more open to peer communication by age. Strategies to be focused on at this point should try to increase the visibility of e-books both in and outside the classrooms. It can also be said that social media celebrities, also known as social media and the influencers, can be a very effective channel in marketing communication for e-books. Although personal innovation, environmental awareness and perceived cost variables have no statistically significant effect on behavioral intention towards the use of e-books, it could be suggested to reconsider the usage of e-books for future studies. In addition, resistance to e-books, which has not yet become widespread even in the most susceptible age group of innovations, is an area of investigation in need. Thus, it can be investigated why the target audience do not use the devices that are part of their daily life and perform many different activities for the use of e-books. The factors to cause resistance development can be identified and eliminated, and the usage of e-books providing convenience in many ways can become widespread.

As happens in any study, this current one has several limitations, as well. The study covers only the students of the Department of Business Administration of Çukurova University in Adana/Turkey. This situation limits the generalizability of the study. The approaches

of young people from other universities or other educational levels will contribute to enrich the study and understanding on the subject. The main limitation of the study arises from the selection of the sampling method. However, it is possible for future studies to obtain results that can be generalized to larger masses by random sampling methods. In addition, adapted variation was used in the study instead of the whole Technology Acceptance Model. Yet, with the Technology Acceptance Model, it is possible to deal with different variables such as attitude and perceived entertainment. Future studies may include different results and obtain new criticisms of the forthcoming study.

## Kaynakça/References

- Ahmad, P. (2015). *E-book adoption in academic and research libraries*. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/theses/1601>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Anameriç, H., ve Rukancı, F. (2003). E-kitap Teknolojisi ve Kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Bansal, G. (2011). E-book usage: Role of environmental consciousness, personality and past usage. *Journal of Computer Information Systems*, 52(2), 93-104.
- Bozkurt, A., ve Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim 2013*, 375-381.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (4), 470-483.
- Calder, B., Phillips, L.W., & Tybout, A. (1981). Designing research for application. *Journal of Consumer Research*, 8, 197-207.
- Chu, H. (2003). Electronic books: viewpoints from users and potential users," *Library Hi Tech*, 21 (3), 2003, 340-346.
- Churchill, G.A. Jr. (1995). *Marketing Research Methodological Foundation*, Forth Worth: TX: The Dryden Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Davis, F.D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end user information systems: Theory and results* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Eurostat (2019), [https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/ILC\\_LVPS09](https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/ILC_LVPS09), Erişim Tarihi: 17.07.2019
- Gilbert, J., & Fister, B. (2015). The perceived impact of e-books on student reading practices: A local study. *College & Research Libraries*, 76(4), 469-489.
- Güneş, F., ve Kırmızı, F. S. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B. & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Seventh Edition, Pearson Publication, New York
- Hashim, K. F., Tan, F. B., & Rashid, A. (2015). Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 381-390.
- Jamali, H. R., Nicholas, D., & Rowlands, I. (2009). Scholarly e-books: the views of 16,000 academics: Results from the JISC National E-Book Observatory. In *Aslib proceedings*(Vol. 61, No. 1, pp. 33-47). Emerald Group Publishing Limited.
- Kuo, Y. F., & Yen, S. N. (2009). Towards an understanding of the behavioral intention to use 3G mobile value-added services. *Computers in Human Behavior*, 25(1), 103-110.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. New York: Routledge.
- Lederer, L. A., Maupin, J. D., Sena, M. & Youlong, Z. (2000). Technology acceptance model and the World Wide Web. *Decision Support Systems*, 29, 269-282.

- Letchumanan, M., & Tarmizi, R. (2011). Assessing the intention to use e-book among engineering undergraduates in Universiti Putra Malaysia, Malaysia. *Library Hi Tech*, 29(3), 512-528.
- Luarn, P., & Lin, H. H. (2005). Toward an understanding of the behavioral intention to use mobile banking. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 873-891.
- McKenzie, B., (2008). University business students' perceptions of retail shopping behaviour: A Canadian and Estonian comparative study. *Baltic Journal of Management*, 3 (1), 105-118.
- Messner, K., Revelle, A., Shrimplin, A., & Hurst, S. (2011). Book Lovers, Technophiles, Printers, and Pragmatists: The Social and Demographic Structure of User Attitudes Toward e-Books. In Declaration of Interdependence: The Proceedings of the ACRL 2011 Conference (pp. 52-57).
- Mutlu, M. E., Beyaz K., M., ve Yılmaz, Ü. (2006). Ders Kitaplarının Dağıtım Amacıyla İnternetin Kullanılması: Açıköğretim e-Kitap Uygulaması Örneği. 6. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri*.
- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.
- Özer, S., ve Türel, Y. K. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının E-Kitap ve Etkileşimli E-Kitap Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2).
- Özgür Güler, E., Güler, H. ve Börüban, C. (2018). 4+4+4 Sisteminde devlet ve özel okul öğrencilerinin çevre bilinci ve tutumunun karşılaştırılması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 53 (3), 1066-1078.
- Özgür Güler, E., Güler, H. ve Koşar, Ç. (2018). Anne yetişkin kız ilişkisinin yetişkin kızın yaşam doyumunu ve benlik saygısı üzerine etkisinin Adana ilinde incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (2), 176-188.
- Özgür Güler, E. ve Veysikarani, D. (2018). OECD Ülkelerinin İnovasyon Göstergeleri Açısından Çok Değişkenli İstatistiksel Analizlerle Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (2), 157-168.
- Phau, I., & Cheong, E. (2009). Young consumers' evaluations of diffusion brands. *Young Consumers*, 10 (3), 210-224.
- Poon, J. K. L. (2014). Empirical analysis of factors affecting the e-book adoption—research agenda. *Open Journal of Social Sciences*, 2(05), 51.
- Revelle, A., Messner, K., Shrimplin, A., & Hurst, S. (2012). Book lovers, technophiles, pragmatists, and printers: The social and demographic structure of user attitudes toward e-books. *College & Research Libraries*, 73(5), 420-429.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Jamali, H. R., & Huntington, P. (2007). What do faculty and students really think about e-books?. In *Aslib proceedings* (Vol. 59, No. 6, pp. 489-511). Emerald Group Publishing Limited.
- Rukancı, F., ve Anameriç, H. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Sun, Z., & Jiang, Y. (2015). How the young generation uses digital textbooks via mobile learning terminals: Measurement of elementary school students in China. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 961-964.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Torres, R., Johnson, V., & Imhonde, B. (2014). The impact of content type and availability on ebook reader adoption. *Journal of Computer Information Systems*, 54(4), 42-51.
- Vassiliou, M., & Rowley, J. (2008). Progressing the definition of "e-book". *Library Hi Tech*, 26(3), 355-368.
- Vasileiou, M., Rowley, J., & Hartley, R. (2012). Perspectives on the future of e-books in libraries in universities. *Journal of Librarianship and Information Science*, 44(4), 217-226. <http://dx.doi.org/10.1177/0961000611434759> .
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.
- Wells, W.D. (1993). Discovery-oriented consumer research. *Journal of Consumer Research*, 19, 489-504.
- Wu, J. H., & Wang, S. C. (2005). What drives mobile commerce?: An empirical evaluation of the revised technology acceptance model. *Information & management*, 42(5), 719-729.
- Yang, K. C. (2005). Exploring factors affecting the adoption of mobile commerce in Singapore. *Telematics and informatics*, 22(3), 257-277.



Copyright © 2018 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>  
 Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2019 • 7(19) • 171-192

ISSN 2147-8473  
 Başvuru | 04 Ekim 2019  
 Kabul | 25 Kasım 2019

# Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılımını Engellleyen Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi (FİZAKEFÖ)\*

**Sıtkı Özbek\*\***

**Oğuzhan Yoncalık\*\*\***

## Öz

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sosyal ve fiziksel gelişiminin arttığı bir dönemde fiziksel aktivitelerden neden uzaklaştıklarını ve yaşamlarının içerisinde fiziksel aktivite yapmalarını engelleyen faktörlerin ne olduğunu belirlemek amacıyla geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek geliştirmektir. Çalışmamızın örneklemini Kırşehir ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı liselerde eğitim hayatına devam eden toplam 938 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmamızda geliştirilen ölçeğin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için Cronbach's Alpha iç tutarlılık analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA sonuçları ölçeğin toplam varyansın %88'ini açıklayan beş faktöre sahip olduğu göstermektedir. Ölçeğe ait ortak faktör yük değerleri 0.772 - 0.982 arasında; faktör yük değerleri ise 0.858 -0.977 arasında değişmektedir. DFA sonuçları ise beş faktörlü yapıya ait uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) değeri  $\alpha = 0.82$  olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, "FİZAKEFÖ"nün geçerliliği ve güvenilirliği yüksek, madde ölçme gücü yeterince güçlü ve ölçeğin ölçülmesi beklenen yapıya ait düzeyi saptamada yeterli bir ölçek olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Fiziksel Aktivite, Engeller, Lise Öğrencileri, Ölçek Geliştirme.

\* Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD.

\*\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Hacı Fatma Erdemir Anadolu Lisesi, Kırşehir, zsonike@gmail.com ORCID: 0000-0001-6280-1434

\*\*\* Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Kırıkkale, yoncaliko@gmail.com ORCID: 0000-0003-2289-1257

## Abstract

The aim of this study is to develop a high validity and reliability scale in order to determine the reasons why high school students move away from physical activities in a period of increasing social and physical development and the factors that prevent them from doing physical activity in their lives. The sample of our study consisted of 938 high school students who continue their education in high schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in 2017-2018 academic year in Kırşehir. Cronbach's Alpha internal consistency analysis was used to determine the reliability levels of the scale developed in our study. Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to determine the factor structure of the scale. EFA results show that the scale has five factors explaining 88% of the total variance. Common factor load values of the scale were between 0.772 - 0.982; factor load values vary between 0.858 and 0.977. The results of the CFA show that the five-factor structure fit index values are acceptable. The reliability coefficient (Cronbach alpha) of the scale was obtained as  $\alpha = 0.82$ . According to these findings, it can be said that the scale has a high validity and reliability, item measurement power is strong enough and the scale is a sufficient scale to determine the level of the structure expected to be measured.

**Keywords:** Physical Activity, Barriers, High School Student, Scale Development.

Türkiye’de insanların fiziksel aktivite yapmasını arttıran ve azaltan faktörlerin detaylı şekilde anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Sportif faaliyetlerin ve fiziksel aktiviteyi yaygınlaştırma politikalarının veri tabanlarına dayandırılması gerekmektedir. Bu tip araştırmalar Türkiye’de insanların egzersize yönelik olumlu veya olumsuz davranış eğilimlerinin anlaşılmasına ve doğru politikaların oluşturulmasına temel oluşturacaktır. Bu noktada, ülkemizde yaşayan tüm vatandaşların serbest zamanlarında sağlık ve fiziksel uygunluklarını geliştirmek için fiziksel aktivite ve egzersize katılıma güdüleyen veya katılımlarını engelleyen etkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılması önem kazanmaktadır (Aksoy 2016). Sağlıklı bir hayat için düzenli bir şekilde yapılan fiziksel aktivitenin önemi her gün biraz daha artmaktadır. Bu sebeple devamlı aktif bir hayat için öncelikle fiziksel aktiviteyi etkileyen sebepler araştırılmalı ve bu aktiviteleri engelleyen nedenlerin ortadan kaldırılması gerekir (Jackson ve Henderson 1995). Düzenli fiziksel aktivite yapmak, fiziksel ve psikolojik sağlıkla doğrudan ilişkili olup düzenli fiziksel aktivite yapmayı özendirerek toplum sağlığı açısından önceliklidir (HHS. 1996). Bu alanda doğru politikalar ve hedefine uygun çalışmalar geliştirebilmek adına öncelikle fiziksel aktivite yapma konusunda hangi faktörlerin etken olduğunu ortaya koymak gerekir (Dishman ve Sallis 1994).

Çocukluk ve gençlik dönemi kişilerin fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılması açısından ve yaşam boyu devam ettirilmesi açısından en uygun dönemdir. Genç yaşta edinilen hareketsiz bir hayat tarzı alışkanlığını daha sonraki dönemlerde değiştirmek oldukça zordur

(Akyol ve ark. 2008). Altuntaş (1995) Trabzon ilinde orta öğretim de öğretim gören öğren öğrencilerin fiziksel aktivitelerini ve spordan beklentilerini araştırmış, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ve standartlarının yüksekliğinin fiziksel aktiviteyi artırıcı etkisi bulunduğunu öne sürmüştür. Gümüş ve ark. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada meslek lisesinde eğitim gören öğrencilerin Fen ve Anadolu Lisesinde eğitim görenlere göre daha fazla fiziksel aktivite engelleri ile karşılaştığı belirlenmiştir. Bu durumun okullarında almış oldukları eğitimlerin beraberinde, alanları ile alakalı mesleki eğitimlerini sürdürmeleri ve bunun sonucunda fiziksel aktivitelere katılım gösterememesi olduğu düşünülmektedir. Araştırmada öğrencilerin başarı düzeyleri yükseldikçe fiziksel aktivite engellerinin azaldığı belirtilmiştir.

Fiziksel aktivitenin bu çalışmalardaki gibi ve daha birçok çalışmada ortaya konan faydalarına rağmen lise çağındaki gençlerin fiziksel aktivitelere dahil olma oranı gelişen teknoloji, kolay yaşam tarzı, eğitim hayatı ve başka birçok nedenden dolayı gittikçe azalmaktadır. Lise çağındaki gençler fiziksel aktivitelere uzaklaştıkça sosyal ilişkilerinin zayıflayabilecekleri, sağlık açısından olumsuz yönde etkilenebilecekleri, ülkemizdeki yetenekli sporcuların zamanla spordan uzaklaşabilecekleri, kaçınılmayacak gerçeklerdendir. Lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılmama nedenlerini tespit etmek belki de liseli gençlerin belirtilen bu sorunlardan uzaklaşmalarına yardımcı olabilir.

Yapacağımız bu çalışmada lise çağındaki gençlerimizin fiziksel aktivitelere katılmalarını engelleyen faktörlerin ne olduğunu belirleyebilecek geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek geliştirilmeye çalışılacak. Geliştirilecek bu ölçek sayesinde lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelere uzak kalma nedenleri belirlenebilecektir. Bu bilgiler ışığında geliştirilmeye çalışılacak FİZAKEFÖ sayesinde; fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden hızlı bir gelişim döneminde bulunan ve sportif performans gelişimi yönünden önemli çalışmaların yapılabildiği ve dünya çapında sporcuların kendini geliştirdiği yaşlardaki gençlerimizin, spordan ve fiziksel aktivitelere uzaklaşma nedenlerini belirleyebilecek. Ve bu ülkede sosyal, ruhsal ve fiziksel açıdan sağlıklı bireylerin yetişmesine ve ülkemizdeki var olan sporcu yeteneklerimizi daha üst seviyelere getirmemize katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

## Yöntem

### Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada; lise öğrencilerinin fiziksel, ruhsal, sosyal vb. gelişimlerinin arttığı bir dönemde fiziksel aktivitelere katılmalarını engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirleyebilecek geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek geliştirmeye çalışılacaktır.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılmalarını engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada nicel araştırma türlerinden tarama yönteminden yararlanılmıştır.

Soru havuzunun oluşturulma sürecinde 324 öğrenciden konu ile ilgili kompozisyon yazmaları ve konu ile ilgili madde madde fikirlerini yazmaları istenmiştir. Toplanan verilere içerik analizi yapıldıktan sonra ölçek ile ilgili alt boyutlar oluşturulmuştur. Ayrıca soru havuzu oluşturma sürecinde geliştirilecek olan ölçeğe yardımcı olması, öğrenci görüşlerinin alınması amacı ile araştırmacının kendi çalıştığı okulundan 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Konu ile ilgili sohbet havasında nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum değerlendirilmesinden yararlanılarak öğrencilerin düşüncelerinden elde edilen içerik daha önce oluşturulan alt boyutlar ile ilişkilendirilerek soru havuzuna dahil edilmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir ili merkezinde devlete bağlı liselerde eğitim hayatlarına devam etmekte olan toplam 938 (soru havuzu oluşturma aşamasında 334, ön uygulama aşamasında 40 ve pilot uygulama aşamasında 564 ) ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmaya katılan lise öğrencilerine çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler içeren gönüllü onay formu imzalatılmıştır.

Araştırmanın soru havuzu oluşturma sürecinde tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örneklemeden faydalanılarak araştırmacının çalıştığı okuldan 334 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı, içeriği ve sınırları dikkate alınarak bazı araştırma türlerinde tesadüfi olmayan örnekleme daha anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlar (Kurtuluş, 2010). Araştırmanın soru havuzu oluşturulduktan sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada olasılığa dayalı örneklem türlerinden oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve adrese dayalı olarak puansız öğrenci alan Anadolu Liselerinden 564 öğrenci örnekleme dahil edilme yoluna gidilmiştir. Bu okullar seçilirken okulların başarı durumları da gözeticilerle hem puanla öğrenci alınan Fen ve Anadolu öğretmen liseleri hem de adrese dayalı olarak yerleştirme yapan Anadolu Liseleri tercih edilerek örneklemin evreni yansıtmaya çalışılmıştır.

Ölçeğimize ait madde havuzu oluşturulurken sırasıyla şu yollar takip edilmiştir;

Çalışmada soru havuzu oluşturulurken 1 okuldan toplam 334 öğrenci

- 82 Erkek - 86 Kız --- Toplam: 168 öğrenciye konu ile ilgili kompozisyon yazdırılmıştır.
- 63 Erkek - 93 Kız --- Toplam: 156 öğrenciye konu ile ilgili fikirleri madde madde yazdırılmıştır.
- 5 Erkek - 5 Kız --- Toplam:10 öğrenci ile Nitel görüşme yapılarak konu ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Pilot uygulama aşamasında 3 okuldan toplam:

564 öğrenci: 223 Erkek - 341 Kız öğrenciye araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek uygulanmıştır.



Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun ilk bölümünde öğrencilerin demografik düzeylerini belirlemek için sırası ile cinsiyet, yaş, sınıf ve okudukları okul soruları sorulmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ait dağılımları Tablo1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular**

Cinsiyet	F	%
Erkek	223	39.5
Kız	341	60.5
Yaş	F	%
13	1	0.2
14	158	28.0
15	190	33.7
16	174	30.9
17	41	7.3
Sınıf	F	%
9.Sınıf	210	37.2
10.Sınıf	196	34.8
11.Sınıf	158	28.0
Okul Türü	F	%
Fen Lisesi	294	51.4
Anadolu Lisesi	270	47.3
<b>Toplam</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, 223’ünün (%39.5) erkek, 341’inin (%60.5) kız olduğu; 1’nin (%0.2) 13 yaşında, 158’inin (%28.0) 14 yaşında, 190’ının (%33.7) 15 yaşında, 174’ünün (%30.9) 16 yaşında, 41’inin (%7.3) 17 yaşında olduğu belirlenirken, 210’unun (%37.2) 9. Sınıf, 196’sının (%34.8) 10.sınıf, 158’inin (%28.0) ise 11. Sınıfa okudukları belirlenmiştir. Öğrencilerin 294’ünün (%51.4) Fen lisesinde okudukları, 270’inin (%47.3) ise Anadolu lisesinde okudukları belirlenmiştir.

Araştırmalarda faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğüne ilişkin bazı görüşler mevcuttur. Genel olarak büyük örneklem hacmiyle yapılan faktör analizi uygulamalarında değişkenler arası korelasyonların daha tutarlı sonuçlar verdiği ve açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının tekrarlanabilirliğini arttırdığı konusunda ortak bir görüşü hakimdir (Worthington ve Whittaker 2006). Diğer taraftan, verilerin normal dağılımdan sapması da örneklem sayısını arttırmayı gerektiren durumlardan birisidir. Comrey ve Lee (1992)’e göre faktör analizi yapılan araştırmalarda yeterli örneklem büyüklüğü için 50’nin çok zayıf, 100’ün zayıf, 200’ün orta, 300’ün iyi, 500’ün çok iyi, 1000 kişilik örneklem grubunun mükemmel derecede yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda geliştirdiğimiz ölçeğin

geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı pilot uygulama aşamasında 564 öğrenciden oluşan bir örneklem gurubuna çalışmamızda ulaşılmıştır. Bu sayının da Comrey ve Lee (1992)'e göre örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğu görülmüştür.

## **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması için iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket formunun birinci bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için 3 adet soruya ek olarak öğrencilerin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG) puanları, ailenin aylık gelir durumu, spor geçmiş, haftada kaç gün spor yaptığı, anne ve babanın eğitim durumu soruları sorulmuştur. Veri toplama aracı olan anket formunun ikinci bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen 50 maddelik fiziksel aktivitelere katılmayı engelleyen faktörlere ilişkin ifadelere 5'li likert ölçeği ile katılma dereceleri sorulmuştur. Buna göre "1= Kesinlikle Katılmıyorum. 2= Katılmıyorum. 3=Kararsızım. 4=Katılıyorum. 5=Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Bir ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135 (27\*5), en düşük puan 27 (27\*1) olabilir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 istatistiksel paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ait dağılımlarını belirlemek için frekans ve yüzde analizinin yanı sıra ölçeklere ait düzeylerin belirlenmesi için betimsel analizlerden ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe ait geçerlilik güvenilirlik analizlerinde önce madde analizi. ardından madde toplam korelasyon analizi yapılmış olup daha sonra ölçeklerin geçerliliklerinin belirlenmesi için açıklayıcı (AFA) faktör analizi yapılmıştır. Ardından ölçeği doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için Cronbach's Alpha (0,824) iç tutarlılık analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin dağılımlarını belirlemek için normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi yapılarak verilerin basıklık, çarpıklık değerleri ile ortalama-medyan değerlerin yakınlığı incelenmiş verilerin dağılımın normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir.

## **İşlem**

### **Takip Edilen Ölçek Geliştirme Adımları:**

1. Aşama : Ölçeğin kapsamının belirlenmesi ve literatür taraması
2. Aşama : Madde havuzunun oluşturulması

3. Aşama : Taslak Ölçeğin oluşturulması
4. Aşama : Pilot uygulamanın yapılması
5. Aşama : Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının yapılması
6. Aşama : Ölçeğin açıklayıcı faktör analizlerinin yapılması
7. Aşama : Ölçeğin madde toplam korelasyonlarına ve alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizlerine bakılması
8. Aşama : Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması
9. Aşama : Ölçeğin ortaya çıkan uyum iyiliği değerlerinin incelenmesi ve Path diyagramı üzerinde modifikasyon yapılması.

## Bulgular

### Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılmalarını Engelleyen Faktörler Ölçeği

Ölçek uyarılma ve geliştirmede yapı geçerliği için küçük örneklem kullanılarak ilişki katsayıları kestirildiyse daha az güvenilir olma eğilimindedir. Bu yüzden, ilişkilerin güvenilir bir şekilde gösterilmesi için örneklemin uygun büyüklükte olması önemlidir. Literatürde değişken sayısı fazla büyük olmadığında faktörler güçlü ve belirgin olduğunda 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk 2002). Genel bir kurala göre, çalışma grubunu faktör analizi (geçerlilik) tekniğinin kullanımı için önerilen madde sayısı veya gözlenen değişken sayısının beş katı örneklem büyüklüğü olması gerektiği ifade edilmektedir (Child 2006). Eğer örneklem büyüklüğü değişken sayısından fazla olmaması koşuluyla az sayıda belirgin faktör ve güçlü, güvenilir ilişkiler varsa 50 olarak kararlaştırılabilir. Fakat faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100 olabileceği, güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklemin olması gerektiği, daha iyi sonuçlar almak için büyük örneklem ile çalışmanın yeterli olacağı belirtilmektedir (Büyüköztürk 2002). Ölçeğin geçerlilik testinin yapılmasında bu pilot çalışmada ise 564 öğrenciye ulaşılmış olup bu örneklem sayısı 50 soruluk ölçeğin geçerlilik güvenilirliğini yapmak için yeterince uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait geçerlilik güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi için pilot çalışma yapılmış olup pilot çalışma sonucu geçerlilik-güvenirlik analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

### Pilot Uygulamaya Ait Demografik Bilgiler

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun ilk bölümünde öğrencilerin demografik düzeylerini belirlemek için sırası ile cinsiyet, yaş, sınıf ve okudukları okul yanı sıra öğrencilerin TEOG puanları, ailenin aylık gelir durumu, spor geçmişi, haftada kaç gün spor yaptığı, anne ve babanın eğitim durumu soruları sorulmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin TEOG puanlarına ait dağılımları Tablo2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Okula Giriş Puanlarına Ait Bulgular (TEOG Sonuçları)**

Okula Giriş Puanı	F	%
350 Puan veya altı	63	11.2
350-450 Puan	131	23.2
450-500 Puan	370	65.6
<b>Toplam</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

Öğrencilerin 63'ünün (%11.2) okula girerken sınavdan 350 puan veya altında aldığı, 131'inin (%23.2) 350-450 puan aralığında aldığı ve 370'inin (%65.6) ise 450-500 puan arasında aldığı belirlenmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Ait Bulgular**

Ailenin Aylık Gelir Durumu	F	%
0-2000 TL	74	13.1
2000-4000 TL	177	31.4
4000-6000 TL	171	30.3
6000-8000 TL	89	15.8
8000 TL ve üstü	53	9.4
<b>Toplam</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumları incelendiğinde: 74'ünün (%13.1) ailesinin aylık gelirinin 2000 TL veya altında, 177'sinin (%31.4) ailesinin aylık gelirinin 2000-4000 TL arasında, 171'inin (%30.3) ailesinin aylık gelirinin 4000-6000 TL arasında, 89'unun (%15.8) ailesinin aylık gelirinin 6000-8000 TL arasında ve 53'ünün (%9.4) ailesinin aylık gelirinin 8000 TL veya üzerinde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Spor Geçmişlerine Ait Bulgular**

Spor Geçmişi	F	%
Hiç Spor Yapmadım	254	45.0
0-2 Yıl Spor Yaptım	153	27.1
2-4 Yıl Spor Yaptım	68	12.1
4-6 Yıl Spor Yaptım	47	8.3
6-8 Yıl Spor Yaptım	29	5.1
8 Yıl Üstü Spor Yaptım	13	2.3
<b>Toplam</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

Öğrencilerin spor geçmişleri incelendiğinde: 254'ünün (%45.0) hiç spor yapmadığı, 153'ünün (%27.1) 0-2 yıl arasında spor yaptıkları, 68'inin (%12.1) 2-4 yıl arasında spor

yaptıkları, 47'sinin (%8.3) 4-6 yıl arasında spor yaptıkları, 29'unun (%5.1) 6-8 yıl arasında spor yaptıkları ve 13'ünün (%2.3) 8 yıl üzerinde spor yaptığı belirlenmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin Haftalık Spor Yapma Gününe Ait Bulgular**

Haftada Kaç Gün Spor Yapıyorsunuz?	F	%
Hiç Spor Yapmam	233	41.3
1-3 Gün Spor Yaparım	252	44.7
3-5 Gün Spor Yaparım	53	9.4
5-7 Gün Spor Yaparım	13	2.3
Her gün Spor Yaparım	13	2.3
<b>Toplam</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

Öğrencilerin haftalık spor yapma günlerine ait dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin 233'ünün (%41.3) hiç spor yapmadığı, 252'sinin (%44.7) haftada 1-3 gün spor yaptığı, 53'ünün (%9.4) 3-5 gün spor yaptığı, 13'ünün (%2.3) 5-7 gün spor yaptığı ve 13'ünün (%2.3) her gün spor yaptığı belirlenmiştir. Bu bilgilere göre lise eğitimine devam eden öğrencilerin yarıya yakınının (%41.3) hayatının içerisinde spor olmadığı ve yine geriye kalan yarıya yakın kısmın (%44.7) hayatının içerisinde sporun sadece 1-3 gün yer aldığı görülmüştür.

**Tablo 6. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Ait Bulgular**

Anne Eğitim Durumu	F	%
Okur Yazar Değil	1	0.2
İlkokul Mezunu	104	18.4
Ortaokul Mezunu	76	13.5
Lise Mezunu	169	30.0
Üniversite Mezunu	214	37.9
Baba Eğitim Durumu	F	%
İlk Okul Mezunu	49	8.7
Orta Okul Mezunu	50	8.9
Lise Mezunu	157	27.8
Üniversite Mezunu	308	54.6
<b>Toplam</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde: 1'inin (%0.2) annesinin okuryazar olmadığı, 104'ünün (%18.4) annesinin ilkokul mezunu, 76'sının (%13.5) annesinin ortaokul mezunu, 169'unun (%30.0) annesinin lise mezunu ve 214'ünün (%37.9) annesinin üniversite mezunu olduğu belirlenirken öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde, 49'unun (%8.7) babasının ilkokul mezunu, 50'sinin (%8.9) babasının ortaokul mezunu,

157'sinin (%27.8) babasının lise mezunu ve 308'inin (%54.6) babasının üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

### Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılmalarını Engelleyen Faktörler Ölçeğine Ait Geçerlilik Güvenirlik Analizi Sonuçları:

Fiziksel aktivitelere katılımı engelleyen faktörler ölçeğine ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Bu aşamada bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0.30'un altında olmaması durumunun yeterli olduğu (Büyüköztürk 2009) bilinmektedir.

**Tablo 7. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeğine İlişkin İstatistikler**

Maddeler	Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa
M1	134.9663	300.15	0.242	0.769
M2	133.9699	307.66	0.085	0.775
M3	133.9486	308.283	0.069	0.775
M4	134.3316	298.318	0.306	0.767
M5	134.7057	308.027	0.083	0.775
M6	134.2926	309.394	0.03	0.778
M7	135.0798	293.061	0.422	0.763
M8	134.3138	297.612	0.302	0.767
M9	134.3245	296.429	0.397	0.764
M10	133.8387	311.272	0.005	0.777
M11	134.9734	307.418	0.09	0.775
M12	134.4202	306.162	0.106	0.774
M13	134.2482	298.35	0.345	0.766
M14	135.594	308.536	0.092	0.774
M15	134.4167	297.235	0.309	0.767
M16	134.2305	296.618	0.385	0.765
M17	135.0426	293.622	0.398	0.763
M18	135.3245	308.621	0.077	0.775
M19	135.9805	311.508	0.016	0.776
M20	133.6418	307.566	0.104	0.774
M21	134.9787	301.719	0.232	0.770
M22	135.0479	295.317	0.344	0.765

M23	134.2305	296.618	0.385	0.765
M24	135.8954	310.833	0.034	0.775
M25	134.4415	296.798	0.325	0.766
M26	134.3333	297.065	0.360	0.765
M27	134.5089	307.59	0.086	0.775
M28	134.4574	297.712	0.284	0.768
M29	135.0993	312.2	-0.016	0.778
M30	135.8954	309.774	0.066	0.774
M31	134.984	292.517	0.419	0.762
M32	134.3316	299.256	0.342	0.766
M33	134.0479	311.239	0.004	0.778
M34	134.4929	308.719	0.080	0.774
M35	134.984	292.517	0.419	0.762
M36	135.0177	295.747	0.317	0.766
M37	134.9273	300.501	0.252	0.769
M38	134.3706	298.244	0.306	0.767
M39	134.3174	297.372	0.354	0.766
M40	134.6365	309.241	0.058	0.775
M41	135.0035	294.853	0.377	0.764
M42	134.1791	306.151	0.130	0.773
M43	135.2287	292.972	0.403	0.763
M44	134.4681	296.963	0.307	0.767
M45	134.3546	309.448	0.032	0.777
M46	135.1082	297.78	0.327	0.766
M47	135.7606	305.767	0.162	0.772
M48	134.9894	300.238	0.224	0.77
M49	134.9309	296.235	0.357	0.765
M50	134.9238	300.561	0.221	0.770
<b>Toplam Cronbach <math>\alpha</math> Katsayısı: 0.773</b>				

Tablo7 incelendiğinde, kullanılan ölçek maddelerin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0.30'un altında bulunan 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 40, 42, 45 ve 47 nolu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekten madde çıkarımı yapıldıktan sonraki güvenirlik düzeyine ait bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engellleyen Faktörler Ölçeğine İlişkin Yenilenmiş İstatistik Değerleri**

Yeni Madde Numaraları	Eski Madde Numaraları	Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa
M1	M1	72.1383	196.428	0.306	0.820
M2	M4	71.5035	194.932	0.376	0.818
M3	M7	72.2518	192.093	0.451	0.815
M4	M8	71.4858	194.971	0.350	0.819
M5	M9	71.4965	197.87	0.330	0.819
M6	M13	71.4202	199.161	0.387	0.821
M7	M15	71.5887	194.243	0.370	0.818
M8	M17	72.2145	193.06	0.410	0.816
M9	M21	72.1507	198.015	0.494	0.821
M10	M22	72.2199	192.875	0.398	0.817
M11	M23	71.4025	198.568	0.302	0.820
M12	M25	71.6135	193.804	0.390	0.817
M13	M26	71.5053	198.272	0.399	0.821
M14	M28	71.6294	194.667	0.341	0.819
M15	M31	72.156	191.837	0.441	0.815
M16	M32	71.5035	199.909	0.282	0.821
M17	M36	72.1897	194.879	0.324	0.820
M18	M37	72.0993	197.365	0.302	0.821
M19	M38	71.5426	194.956	0.373	0.818
M20	M39	71.4894	198.737	0.386	0.821
M21	M41	72.1755	193.545	0.405	0.817
M22	M43	72.4007	192.006	0.430	0.815
M23	M44	71.6401	194.284	0.358	0.818
M24	M46	72.2801	196.55	0.337	0.819
M25	M48	72.1613	196.374	0.388	0.821
M26	M49	72.1028	194.757	0.382	0.817
M27	M50	72.0957	196.485	0.489	0.821
<b>Toplam Cronbach Alfa Katsayısı (<math>\alpha</math>): 0.824</b>					



Tablo 8'e göre madde çıkarımı sonucu 50 maddeden. 27 maddeye düşen ölçeğin genel güvenilirlik düzeyinin 0.773'dan 0.824'e yükseldiği gözlemlenmiş ve ölçekte kalan maddelerin diğer maddelerle olan ilişkileri 0.30'un altında olan madde olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 9. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeğinin Madde Ve Toplam Ölçek Korelasyonu Değerleri**

Madde Numarası	R	p
M1	0.388	0.000
M2	0.449	0.000
M3	0.519	0.000
M4	0.429	0.000
M5	0.398	0.000
M6	0.357	0.000
M7	0.447	0.000
M8	0.483	0.000
M9	0.369	0.000
M10	0.475	0.000
M11	0.372	0.000
M12	0.464	0.000
M13	0.372	0.000
M14	0.423	0.000
M15	0.512	0.000
M16	0.348	0.000
M17	0.409	0.000
M18	0.379	0.000
M19	0.446	0.000
M20	0.359	0.000
M21	0.477	0.000
M22	0.503	0.000
M23	0.438	0.000
M24	0.410	0.000
M25	0.374	0.000
M26	0.454	0.000
M27	0.375	0.000

Madde-toplam korelasyon değeri 0.30'un altında olan maddelerin olmaması nedeniyle madde ölçme gücünün yeterince güçlü olduğu belirlenmiş ve ölçekle ölçülmesi beklenen yapıya ait düzeyin saptanmasında yeterince katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda  $r > 0.30$  düzeyindeki ilişkiler veri setinin faktör analizine uygunluğuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidel 2014). Tablo 9 incelendiğinde, ölçek maddeleri ile toplam ölçek arasındaki ilişkinin tamamının söz konusu ölçütü karşıladığı görülmektedir. Tablo 9'a göre maddelerle toplam ölçek arasındaki ilişkiler 0.348-0.519 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, matriste sunulan ilişkilerin tamamı  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgular ölçekteki maddelerin toplam puan ile ilişkisinin yeterli düzeyde olduğunu ve maddelerde tutarlılık açısından problem olmadığını göstermektedir.

Fiziksel aktivitelere katılmayı engelleyen faktörler ölçeğine ait toplam 27 sorudan oluşan ölçeğin faktör analizinin ön şartları olan değişkenler arasında belli oranda korelasyon bulunmasının sonucunda veri setinin faktör analizine uygunluğuna karar vermek amacıyla KMO değeri Barlett Küresellik testi ve değişkenler arasındaki ilişkiler esas alınmıştır (Tabachnick ve Fidel 2014). KMO değerinin 0.60'tan büyük olması veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk 2009).

**Tablo 10. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeği KMO Ve Barlett Testi Sonucu**

KMO Örneklem Yeterliliği		0.918
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri ( $\chi^2$ )	22334.624
	Serbestlik Derecesi (df)	351
	Anlamlılık Değeri (p)	0.000

Tablo 10'da görüldüğü üzere KMO örneklem yeterliliği  $0.918 > 0.60$  ve Barlett küresellik testi  $p < 0.01$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan elde edildiğini göstermektedir (Kan ve Akbaş 2005).

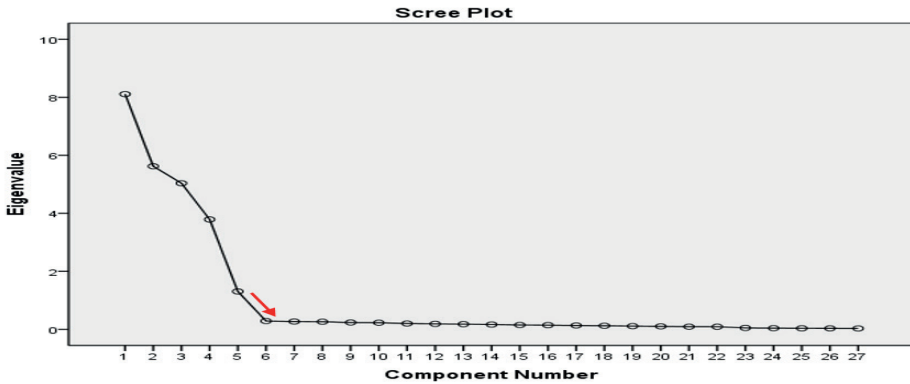
#### **Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılmalarını Engelleyen Faktörler Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları:**

Fiziksel aktivitelere katılmayı engelleyen faktörler ölçeğinin AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi) sonucunu belirlemek için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktörlerin nasıl döndürüleceğinin belirlenmesi için de dikey döndürme yöntemlerinden olan Varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçekteki maddelerin kalması ya da kalmaması durumuna karar vermede faktör yük değerlerinin 0.45 veya daha üzeri bir değer olması ölçüt olarak alınmıştır (Büyüköztürk 2009). Bununla birlikte maddelerin binişliğine bakılarak tek bir faktör altında yük değeri taşıma özelliği de dikkate alınmıştır. 27 maddelik ölçekte faktör analizi sonucu toplam varyansın %88.377'sini açıklayan ve 5 faktörlü bir yapı ortaya çıktığı görülmüştür.

**Tablo 11. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeğinin Öz Değerleri Ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri**

Bileşenler	Başlangıç Öz değerleri			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	8.109	30.034	30.034	6.322	23.413	23.413
2	5.623	20.825	50.859	6.042	22.377	45.791
3	5.037	18.655	69.514	5.204	19.276	65.067
4	3.788	14.028	83.542	4.509	16.699	81.766
5	1.305	4.835	88.377	1.785	6.611	88.377

Tablo 11'e göre, fiziksel aktivitelere katılmayı engelleyen faktörler ölçeği öz değeri 1.00'dan büyük 5 faktörlü bir yapı sergilemektedir. Birinci faktör toplam varyansın %23.413'ünü; ikinci faktör toplam varyansın %22.377'ini; üçüncü faktör toplam varyansın %19.276'sını; dördüncü faktör toplam varyansın %16.699'unu ve beşinci faktörün toplam varyansın %6.611'ini açıklamaktadır. Beş faktörün birlikte toplam varyansın %88.377'ini açıkladığı belirlenmiştir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilirken (Scherer ve ark. 1988) %88.377 sonucu, toplam varyansın oldukça yeterli olduğu göstermektedir.

**Şekil 1. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeğine Ait Çizgi Yamaç Grafiği**

Faktör yapısını doğrulamak amacıyla değerlendirilen diğer bir nokta ise ölçeğin çizgi yamaç (Scree plot test grafiği) grafiğidir. Yukarıdaki grafikte kırılmanın beşinci boyuttan sonra gerçekleştiği ve tüm maddelerin faktör yapıları bakımından mantıksal bütünlük sağladığı açık bir şekilde görülmektedir.

**Tablo 12. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeği Maddeleri Faktör Yük Değerleri**

Madde Numarası	Ortak Faktör Varyansı	Faktörler				
		1	2	3	4	5
M 19	0.862	0.926				
M 4	0.873	0.927				
M 14	0.898	0.941				
M 7	0.907	0.947				
M 23	0.911	0.947				
M 12	0.908	0.949				
M 2	0.964	0.977				
M 10	0.772		0.867			
M 26	0.824		0.901			
M 22	0.847		0.911			
M 21	0.856		0.917			
M 8	0.868		0.923			
M 15	0.894		0.933			
M 3	0.971		0.977			
M 16	0.78			0.858		
M 20	0.801			0.886		
M 13	0.816			0.890		
M 11	0.823			0.903		
M 6	0.847			0.906		
M 5	0.96			0.963		
M 18	0.853				0.913	
M 27	0.892				0.928	
M 25	0.905				0.936	
M 9	0.897				0.937	
M 1	0.969				0.973	
M 17	0.982					0.909
M 24	0.981					0.926

Tablo 12'ye göre ölçeğe ait ortak faktör yük değerleri döndürme sonrası oluşan faktör yapısına ait sonuçlar bulunmaktadır. Tablodaki bulgular değerlendirilirken ortak faktör yük değerinin >0.20 (Tabachnick ve Fidell 2014); faktör yük değerinin >0.45 (Çokluk ve ark. 2016) ve iki faktör yük değeri arasındaki farkın en az >0.10 (Büyüköztürk 2010) olması

dikkate alınmıştır. Tabloda görüldüğü üzere ortak faktör yük değerleri 0.772 - 0.982 arasında; faktör yük değerleri ise 0.858 -0.977 arasında değişmektedir. Ayrıca faktör yük değerleri arasındaki farkların  $>0.10$  olması nedeniyle faktörler arasında binişiklik olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 13. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeği Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizi Katsayıları**

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayı ( $\alpha$ )
<b>Faktör 1</b>	7	0.972
<b>Faktör 2</b>	7	0.963
<b>Faktör 3</b>	6	0.960
<b>Faktör 4</b>	5	0.962
<b>Faktör 5</b>	2	0.976
Ölçek Geneli	27	0.824

Tablo 13'e göre, faktör 1 altında toplanan maddelerin sırası ile; 2, 4, 7, 12, 14, 19 ve 23 nolu maddeler (7 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 1 altındaki maddeler incelendiğinde faktör 1'e "**AİLE**" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Aile boyutuna ait güvenirlilik katsayısı ( $\alpha= 0.972$ ) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Faktör 2 altında toplanan maddelerin sırası ile 3, 8, 10, 15, 21, 22 ve 26 nolu maddeler (7 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altındaki maddeler incelendiğinde faktör 2'ye "**OKUL**" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Okul boyutuna ait güvenirlilik analizi ( $\alpha= 0.963$ ) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Faktör 3 altında toplanan maddelerin sırası ile 5, 6, 11, 13, 16 ve 20 nolu maddeler (6 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 3 altındaki maddeler incelendiğinde faktör 3'e "**TESİS KULÜP**" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Tesis kulüp boyutuna ait güvenirlilik analizi ( $\alpha=0.960$ ) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Faktör 4 altında toplanan maddelerin sırası ile 1, 9, 18, 25 ve 27 nolu maddeler (5 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 5 altındaki maddeler incelendiğinde faktör 4'e "**EĞİTİM SİSTEMİ**" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Eğitim sistemi boyutuna ait güvenirlilik analizi ( $\alpha= 0.962$ ) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Faktör 5 altında toplanan maddelerin sırası ile 17 ve 24 nolu maddeler (2 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 5 altındaki maddeler incelendiğinde faktör 5'e "**ARKADAŞ-ÇEVRE**" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Arkadaş çevre boyutuna ait güvenirlilik analizi ( $\alpha= 0.976$ ) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ait güvenirlilik analizi sonucunun da ( $\alpha= 0.824$ ) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin alt boyutları ve geneli bağlamında katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Singh. 2007).

Fiziksel aktivitelere katılmayı engelleyen faktörler ölçeğinin ölçtüğü özellik açısından maddeleri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonları ile özgün ölçekte toplam puana göre belirlenmiş Alt-Üst % 27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır (Büyüköztürk 2010). Alt-Üst % 27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yöntemine başvurulmuş olup analiz sonuçları tablo 14'de verilmiştir.

**Tablo 14. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeğine Ait %27 Alt-Üst Dilim Analizi Sonucu**

Faktör Numaraları	Madde Numaraları	T	Sd	P
<b>FAKTÖR 1</b>	M 2	-10.93	302	0.000**
	M 4	-10.373	302	0.000**
	M 7	-11.095	302	0.000**
	M 12	-11.747	302	0.000**
	M 14	-10.567	302	0.000**
	M 19	-11.178	302	0.000**
	M 23	-11.113	302	0.000**
<b>FAKTÖR 2</b>	M 3	-13.854	302	0.000**
	M 8	-12.954	302	0.000**
	M 10	-12.804	302	0.000**
	M 15	-14.175	302	0.000**
	M 21	-13.308	302	0.000**
	M 22	-13.316	302	0.000**
	M 26	-11.555	302	0.000**
<b>FAKTÖR 3</b>	M 5	-7.994	302	0.000**
	M 6	-6.984	302	0.000**
	M 11	-7.57	302	0.000**
	M 13	-7.13	302	0.000**
	M 16	-6.698	302	0.000**
	M 20	-6.762	302	0.000**
<b>FAKTÖR 4</b>	M 1	-9.388	302	0.000**
	M 9	-8.313	302	0.000**
	M 18	-8.507	302	0.000**
	M 25	-8.768	302	0.000**
	M 27	-8.584	302	0.000**
<b>FAKTÖR 5</b>	M 17	-8.866	302	0.000**
	M 24	-9.102	302	0.000**

\*\*p<0.01

Tablo 14 incelendiğinde Alt-Üst % 27'lik gruplar arasında puan ortalamaları açısından farkların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < 0.01$ ). Bu bulgular, ölçek maddelerinin ayırt etmede yeterli olduğunu gösterir niteliktedir.

### Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılmalarını Engelleyen Faktörler Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları:

Tablo 15'te fiziksel aktivitelere katılmayı engelleyen faktörler ölçeği faktör yapısını test etmek amacıyla yürütülen DFA analizi sonucunda elde edilen madde istatistikleri bulguları yer almaktadır.

**Tablo15. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeğine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri**

Faktör	Eski Madde No	Yeni Madde No	Faktör Yük Değeri	R <sup>2</sup>	T
AİLE	4	2	0.90	0.81	32.57**
	8	4	0.92	0.85	28.74**
	15	7	0.94	0.88	29.89**
	25	12	0.94	0.88	30.03**
	28	14	0.94	0.88	29.64**
	38	19	0.91	0.83	28.36**
	44	23	0.95	0.90	30.30**
OKUL	7	3	0.88	0.77	33.33**
	17	8	0.92	0.85	28.77**
	22	10	0.85	0.72	25.20**
	31	15	0.94	0.88	29.68**
	41	21	0.91	0.83	28.00**
	43	22	0.91	0.83	28.05**
	49	26	0.89	0.79	26.93**
TESİS KULÜP	9	5	0.92	0.85	33.14**
	13	6	0.90	0.81	27.54**
	23	11	0.88	0.77	26.64**
	26	13	0.88	0.77	26.81**
	32	16	0.85	0.72	25.15**
	39	20	0.86	0.74	25.36**
EĞİTİM SİSTEMİ	1	1	0.91	0.83	33.16**
	21	9	0.93	0.86	29.24**
	37	18	0.90	0.81	27.56**
	48	25	0.94	0.88	29.69**
	50	27	0.92	0.85	28.95**
ARKADAŞ-ÇEVRE	36	17	0.93	0.86	33.29**
	46	24	0.94	0.88	28.39**

Tablo 15 incelendiğinde, fiziksel aktivitelere katılmayı engelleyen faktörler ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile doğrulandığı söylenebilir. Buna göre, maddelerin faktör yük değerleri 0.85– 0.95 arasında değişmektedir. Söz konusu değerlerin yüksek faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler ( $R^2$ ) 0.72– 0.90 arasında değişmektedir. Bu bağlamda da  $R^2$  değerinin de yüksek ve orta bağlamda olduğu ifade edilebilir (Kline 2009). Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2.56'dan büyük olduğu görülmüştür. Aşağıda DFA'ya ait path diyagramı sunulmuştur.

Tablo 16'da fiziksel aktivitelere katılmayı engelleyen faktörler ölçeği uyum iyiliği değerleri sunulmaktadır. Buna göre modifikasyon öncesi  $X^2/df$ , RMSEA ve NNFI değerlerinin istenilen ölçütte olduğu görülmektedir. F3\_39 ile F3\_9 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır.

Browne ve Cudek (1993) göre kabul edilebilir uyum kriterleri aşağıdaki Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16. Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler**

Uyum Kriterleri	Uyum Ölçütü
$\chi^2/sd$	$\leq 5$
RMSEA	$\leq 0.10$
SRMR	$\leq 0.10$
RMR	$\leq 0.80$
NFI	$\leq 0.80$
NNFI	$\leq 0.90$
GFI	$\leq 0.90$
AGFI	$\leq 0.85$
CFI	$\leq 0.90$

Modifikasyon sonucu elde edilen tüm uyum indeksi kriterleri kabul edilebilir uyum indeksi kriterlerini sağladığı belirlenmiştir.

**Tablo 17. Fiziksel Aktivitelere Katılmayı Engelleyen Faktörler Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri**

$X^2/df$	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
1.431	0.000	0.028	0.990	0.940	0.930	0.990	0.990	0.032	0.020

Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir. Uyum iyiliği indekslerinin çoğunun değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. Burada 0 değeri veri ile model arasında hiç



uyumun olmadığını. 1 ise tam uyumun olduğunu ifade etmektedir. Eğer indeksin değeri 0.90'dan büyük ve 1'e yaklaşıyorsa veride uyumun hemen hemen sağlandığı söylenebilir. Tablo17'deki uyum indeks değerleri incelendiğinde, tüm uyum indeksi değerlerin kabul edilebilir uyum indeksi ölçütleri arasında olduğu belirlenmiştir.

## Tartışma

Lise çağındaki gençlerin fiziksel aktivitelere dahil olma oranı gelişen teknoloji, kolay yaşam tarzı, eğitim hayatı ve başka birçok nedenden dolayı gittikçe azalmaktadır. Serbest zaman ve fiziksel aktivitelere katılımın olumlu katkılarına rağmen insanlar farklı sebeplerden dolayı kendileri için önemli olan fiziksel etkinliklere katılmadıkları veya çeşitli engeller sebebiyle katılmadıkları görülmüştür (Karaküçük ve Gürbüz 2007, Chow ve Dong 2013).

Sallis ve Arkadaşları (1996) tarafından 1871 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğrencilerin fiziksel aktiviteleri üzerinde cinsiyet, etnik konum, sosyoekonomik statü gibi faktörlerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin daha çok fiziksel aktivite gerçekleştirdiği, kız öğrencilerin okulda bir spor etkinliğinde daha fazla kursa katılım gösterdiği, bilhassa kurslara katılmada sosyoekonomik düzeyin belirleyici bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rimal (2002) tarafından ABD'de 2880 aile ile birlikte gerçekleştirilen çalışmada beslenme alışkanlıkları ve sosyo-ekonomik durum ile bireyler sağlık davranışları çeşitleri arasında bulunan ilişki ve bireylerin fiziksel aktivitelerine etki eden etkenler araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularda ailelerin fiziksel aktivite alışkanlıklarına etki eden değişkenlerin aile yapıları, eğitim ve gelir seviyeleri olduğu belirlenmiştir.

İnsanların yaşam tarzı, var olan imkanları, yaşadığı çevre, çevresinde var olan rekreatif potansiyel, sosyal ilişkileri, karakteristik özellikleri, duygusal zekası, geçmiş tecrübeleri, cinsiyeti, geliri, medeni durumu, yaşı, eğitim durumu gibi bir çok faktör kişinin fiziksel aktivitelere olan hem ihtiyacını hem de bu etkinlikleri kimlerle yapmak istediğini belirlemektedir (Ardahan ve ark. 2010).

Akkaya (1998) Kocaeli ilindeki ortaöğretim gençlerinin sportif tercihlerine etki eden sosyo-ekonomik etkenleri araştırmıştır. Okul türünün ve çevresel spor alanlarının öğrencilerin sportif tercihlerine etki ettiğini, anne mesleğinin ve cinsiyetin de sportif tercihlere etki ettiği belirlenmiştir. Sportif tercihlere etki eden etkenlerinse, yaşanan alanın büyüklüğü, babanın ve annenin öğrenim seviyesi olduğu belirlenmiştir.

Yapılan alan taramasında ortaya çıkan bu sonuçlara göre lise öğrencilerinin spor yapmasını etkileyen birçok etkenin olduğu görülmektedir. Yaptığımız çalışmada öğrencilerin spor geçmişlerine ait bulgulara göre lise öğrencilerinin yarıya yakınının hiç spor yapmadığı görülmüştür. Bununda lisede eğitimine devam eden öğrencilerin spordan çeşitli sebeplerle koptuğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırmamızda öğrencilerin haftalık spor yapma gününe ait bulgulara göre, lise eğitimine devam eden öğrencilerin yarıya yakınının (%41.3) hayatının içerisinde spor olmadığı ve yine geriye kalan yarıya yakın kısmın (%44.7) hayatının içerisinde sporun sadece 1-3 gün yer aldığı görülmüştür.

Bununda çeşitli nedenlerden dolayı hayatının içerisine sporu dahil edemediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Çalışmamızda ortaya çıkan bu sonuçlar yapılan alan taraması ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sosyal ve fiziksel gelişiminin arttığı bir dönemde fiziksel aktivitelerden neden uzaklaştığı ve yaşamlarının içinde fiziksel aktivitelerini engelleyen faktörlerin ne olduğunu belirlemek amacıyla geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek geliştirmek, geliştirilen ölçek ile lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılmama nedenlerini tespit etmek ve liseli gençlerin belirtilen bu sorunlardan uzaklaşmalarına yardımcı olabilmektir.

Uygulayıcılara ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler şu şekilde sıralanabilir.

Ölçek geliştirme aşamalarını takip ederek yapılan bu çalışma sonunda geliştirilen "Lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılımlarını engelleyen faktörler ölçeği" (FİZAKEFÖ) daha kapsamlı olarak ülke genelinde lise öğrencilerine uygulanabilir. Daha alt yaşlardaki öğrenci gruplarının fiziksel aktivitelerden neden uzaklaştıklarını tespit etmek için kullanılabilir.

Yurt dışında lise eğitimine devam eden öğrencilerin fiziksel aktivitelere katılmama nedenlerini Türkiye'deki lise öğrencileri ile kıyaslama çalışmaları yapılabilir.



EXTENDED ABSTRACT

# Developing the Scale of Factors that Prevent Participation to Physical Activities of High School Students\*

**Sıtkı Özbeğ\*\***

**Oğuzhan Yoncalık\*\*\***

In Turkey, there is a need to understand the factors that increase and decrease people's level of physical activity in detail. Policies for disseminating sportive activity and physical activity should be based on databases. This type of research will form the basis to understand people's positive and negative behavioral tendency towards physical exercise and establish the right policies. At this point, it is important to conduct research to determine the factors that motivate or prevent participation in physical activity in order to improve the health and physical fitness of all citizens in their free time (Aksoy 2016). The importance of regular physical activity for a healthy life increases every day. For this reason, for a continuous active life, first of all, the factors that affect physical activity should be investigated and the reasons that prevent these activities should be eliminated (Jackson and Henderson 1995). Regular physical activity is directly related to physical and psychological health and encouraging regular physical activity is a priority for public health (HHS, 1996). In order to develop the right policies and studies in accordance with the target, it is necessary to show which factors are effective in doing physical activity (Dishman and Sallis 1994).

\* PhD Thesis, Kırıkkale University, Health Sciences Graduate School, Physical Education and Sport Department

\*\* Dr., The Ministry of National Education, Hacı Fatma Erdemir Anatolian High School, Kırşehir, zsonike@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-6280-1434

\*\*\* Prof. Dr., Kırıkkale University, Faculty of Sport Sciences, Kırıkkale, yoncaliko@gmail.com ORCID: 0000-0003-2289-1257

Childhood period is the most appropriate period in terms of gaining the habit of physical activity and maintaining it throughout life. It is quite difficult to change a still life style habit acquired at a young age in later periods (Akyol et al. 2008). Altuntaş (1995) investigated the physical activity and expectations of students in secondary education in Trabzon and suggested that parents' educational levels and standards had an increasing effect on physical activity. Gümüş et al. (2014) stated that the students in vocational high schools face more physical activity barriers than those in Science and Anatolian high schools. It was thought that this situation is related to the education they have received in their schools. As they continued their vocational education related to their fields, they could not participate in physical activities. In the study, it was stated that as the achievement levels of the students increased, the barriers of physical activity decreased.

Despite the benefits of physical activity in these studies and in many other studies, the participating of high school youths in physical activities is gradually decreasing due to developing technology, easy lifestyle, educational life and many other reasons. Young people at high school age may lose their social relations as they move away from physical activities, their health may be adversely affected, and talented athletes in our country may move away from sports over time. Identifying the reasons why high school students cannot participate in physical activities may perhaps help high school students to get away from these problems.

In this study, it will try to develop a high validity and reliability scale that can determine the factors that prevent the participation of high school students in physical activities. With this scale, it will be able to determine the reasons why high school students stay away from physical activities. In the light of this information, thanks to the PHYACPFS who will be tried to improve, we will be able to determine the reasons for young people's moving away from sports and physical activities. The young who are in a period of rapid development in terms of physical, social and spiritual aspects should be in the focus of studies which promote their performance development. It is thought that it can contribute to the growth of socially, spiritually and physically healthy individuals and to bring our existing athletic skills to higher levels as a country.

### **Purpose of the Study**

In this study, it is aimed to develop a reliable and valid scale to determine the factors that prevent high school students from participating in physical activities in a period during which their physical, mental, social etc. development is on increase.

### **Research Design**

This research is a scale development study aimed to determine the factors that prevent high school students from participating in physical activities. In this study, screening method of quantitative research types was used.

In creating the item pool, 324 students were asked to write essays on the subject. After the content analysis of the students' essays, sub-dimensions related to the scale were

created. In addition, 10 students from the school where the researcher works were interviewed. The content from these interviews analyzed through explanatory case evaluation, which is one of the qualitative research methods was included to the item pool by connecting with the subdimensions.

## Population and Sample

The study group of the study consisted of 938 (334 in question pooling stage, 40 in pre-implementation stage and 564 in pilot study stage) high school students who continue their education in state high schools in Kırşehir city center in 2017-2018 academic year. The high school students who participated in the study were signed a voluntary consent form containing the necessary information about the study.

In the process of creating an item pool, 334 students from the school where the researcher works were reached by making use of convenience sampling, which is one of the non-random sampling methods. Non-random sampling provides more meaningful results in some research types considering the aim, content and limits of the research (Kurtuluş, 2010). After the question pool of the research was established, the pilot implementation phase was started. At this stage, 564 students from Science High School, Anatolian Teacher High School and Anatolian High Schools that received pointless students based on the address were selected by using proportional stratified sampling method. While selecting these schools, students were chosen from both the Science and Anatolian Teacher High Schools, which accept students with exams, and the normal Anatolian high schools that accept students without exams, and thus it was tried to form a sampling that reflects the universe.

When the item pool of our scale was formed, these steps were followed;

In creating the item pool, 334 students from one school

- a. 82 Male students - 86 Female students --- Total: 168 Students – They were asked to write an essay about the subject.
- b. 63 Male students - 93 Female students --- Total: 156 Students – They were asked to write their opinions item by item down.
- c. 5 Male students - 5 Female students --- Total:10 Students – They were interviewed about the subject.

In the pilot study stage, students from 3 different schools,

Total: 564 students --- 223 Male students - 341 Female students --- They were given the first draft of the scale by the researcher.

In the first part of the questionnaire, which was used as a data collection tool, in order to determine the demographic level of the students, there are questions about their gender, age, grade level and schools type. The distribution of the demographic characteristics of the individuals participating in the study is given in Table 1.

**Table 1. Findings about The Students' Demographic Information**

<b>Sex</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Man	223	39.5
Woman	341	60.5
<b>Age</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
13	1	0.2
14	158	28.0
15	190	33.7
16	174	30.9
17	41	7.3
<b>Grade</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
9th Grade	210	37.2
10th Grade	196	34.8
11th Grade	158	28.0
<b>School Type</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Science High School	294	51.4
Anatolian High School	270	47.3
<b>Total</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

Table 1 shows that 223 (39.5%) of the students were male and 341 (60.5%) were female. It is seen that one of the students (0.2%) was 13 years old, 158 (28.0%) was 14 years old, 190 (33.7%) were 15 years old, 174 (30.9%) were 16 years old, and 41 (7.3%) were 17 years old. It was determined that 210 (37.2%) students were in Grade 9, 196 (34.8%) were in Grade 10 and 158 (28.0%) were in Grade 11. It was determined that 294 (51.4%) of the students attended Science High School and 270 (47.3%) studied at Anatolian High School.

There are some opinions about sufficient sample size for factor analysis. In general, there is a common view that correlations between variables provide more consistent results and increase the reproducibility of explanatory factor analysis results in factor analysis applications with large samples volume (Worthington and Whittaker 2006). On the other hand, the deviation of the data from the normal distribution is one of the situations that requires increasing the sample size. According to Comrey and Lee (1992), in the studies in which factor analysis was conducted, 50 was too weak, 100 was poor, 200 was moderate, 300 was good, 500 was very good, and 1000 was excellent in terms of sample size. In this study, a sample group consisting of 564 students was reached in the pilot application phase where the validity and reliability analysis of the scale was made, According to Comrey and Lee (1992) the sample size has seemed to be very good.

## Data Collection Tool

A questionnaire consisting of two parts was used to collect the data obtained from the study.

In the first part of the questionnaire, there are 3 questions for the students' demographic information and in addition to these three questions, there are questions about the students' results of Transition Exam from Primary to Secondary Education (TEOG), their families' monthly income, their background in sports, how many hours they do sports a week, and their parents' education level.

In the second part of the questionnaire, which was developed by the researcher, 50 items related statements on the factors preventing participation in physical activities were asked to degree their participation via 5 point likert scale. Accordingly (1 = Strongly Disagree. 2 = Disagree. 3 = Indecisive. 4 = Agree. 5 = Strongly Agree). The highest score that can be obtained from a scale can be 135 ( $27 * 5$ ) and the lowest score can be 27 ( $27 * 1$ ).

## Data Analysis

The data obtained in the study were analyzed with SPSS 25.0 statistical package program. In order to determine the distributions of demographic characteristics of the participants, frequency and percentage analysis were utilized and in addition to these, mean and standard deviation from descriptive analyzes were used to determine the levels of scales.

In the validity-reliability analyzes of the scale used in the study, item analysis and item-total correlation analysis were performed first, then explanatory (EFA) factor analyzes were performed to determine the validity of the scales. Confirmatory factor analysis (CFA) was then performed to confirm the scale. Cronbach's Alpha (0,824) internal consistency analysis was performed to determine the reliability levels of the obtained scales.

In order to determine the distributions of the data obtained from the research, Kolmogorov-Smirnova analysis was carried out from the normal distribution analysis and the kurtosis, skewness and mean-median values of the data were examined. According to the results of these analysis, normal distribution of the data was observed.

## Procedure:

### The Steps followed in the process of the scale development

Step 1: Determining the scope of the scale and reviewing the related literature

Step 2: Creating the item pool

Step 3: Forming the first draft of the Scale

Step 4: Conducting the pilot study

Step 5: Conducting the Reliability and validity study of the scale

Step 6: Conducting the explanatory factor analysis

Step 7: Examining the total item correlation results and item analysis based on high and low group means

Step 8: Conducting the confirmatory factor analysis

Step 9: Examining the fit indexes and the making the modification of the path diagram

## Findings

### **The Scale of the Factors that Prevent High School Students from Participating in Physical Activities:**

The scale tends to be less reliable if the correlation coefficients are estimated using the small sample for construct validity in the scale adaptation and development. Therefore, it is important that the sample is of the appropriate size in order to demonstrate the reliability of the relationships. In the literature, when the number of variables is not too large, it is stated that the sample size between 100 and 200 is sufficient when the factors are strong and significant (Büyüköztürk 2002). According to a general rule, it is stated that sample size should be five times bigger than the number of items recommended or the number of observed variables for the use of the factor analysis (validity) technique (Child 2006). If the sample size is not more than the number of variables, it can be decided as 50 if there are few significant factors and strong, reliable relationships. However, it is stated that this figure can be 100 in cases where the factor structure is clear and few, 200 samples should be available to extract reliable factors, and it will be sufficient to work with a large sample to get better results (Büyüköztürk 2002). In this pilot study, 564 students were reached in the validity test of the scale and this sample size was considered to be sufficient for the validity and reliability analysis of the scale of 50 items. A pilot study was conducted to determine the validity and reliability levels of the scale and the results of the validity-reliability analysis of the pilot study are given below.

### **The Results of Validity and Reliability Analysis of the Scale**

Table 7 shows the results of item analysis on the scale of factors preventing participation in physical activities. At this stage, it is known that an item can remain in the scale as long as its relationship with other items is not less than 0.30 (Büyüköztürk 2009).

The KMO value, Bartlett Sphericity Test and relationships between variables were taken into consideration to decide whether the 27-item scale is suitable for factor analysis (Tabachnick and Fidel 2014). The fact that KMO value is greater than 60 indicates that factor analysis can be performed on the data (Büyüköztürk 2009).

### **Demographic Information about the Pilot Study:**

In the first part of the questionnaire, which was used as a data collection tool, in order to determine the demographic level of the students, there are questions about their gender, age, grade level and schools type and in addition to these questions, there are questions about their TEOG results, their families' monthly income, their background in



doing sports, how many days they do sports a week and their parents' education level. The distributions of their TEOG results of the individuals participating in the study is given in Table 2.

**Table 2. Findings about the Students' TEOG Results**

TEOG Results	F	%
350 points or below	63	11.2
350-450 Points	131	23.2
450-500 Points	370	65.6
<b>Total</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

It was determined that 63 (11.2%) of the students received 350 points or less from the exam when entering the school, 131 (23.2%) scored between 350-450 points and 370 (65.6%) scored between 450-500 points.

**Table 3. Findings about the Students' Families' Monthly Income**

Monthly Income	F	%
0-2000 TL	74	13.1
2000-4000 TL	177	31.4
4000-6000 TL	171	30.3
6000-8000 TL	89	15.8
8000 TL and more	53	9.4
<b>Total</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

When the monthly income of the students' families is examined, it is observed that 74 (13.1%) of the families' monthly income is 2000 TL or less, 177 (31.4%) of the families' monthly income is between 2000-4000 TL, 171 (30.3%) of the families' monthly income is 4000-6000 TL. It was determined that the monthly income of 89 (15.8%) of the families was between 6000-8000 TL and that of 53 (9.4%) of the families was 8000 TL or more.

**Table 4. Findings about the students' background in doing sports**

Background in doing sports	F	%
Never	254	45.0
0-2 Years	153	27.1
2-4 Years	68	12.1
4-6 Years	47	8.3
6-8 Years	29	5.1
More than 8 years	13	2.3
<b>Total</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

When Table 4 is examined, it can be seen that 254 (45.0%) students did not do any sport, 153 (27.1%) did sport between 0-2 years, 68 (12.1%) did sport between 2-4 years, 47 (8.3%) did sport between 4-6 years, 29 (5.1%) did sports between 6-8 years and 13 (2.3%) did sports for more than 8 years.

**Table 5. Findings about the number of the days they do sport**

How many days a week do you do sports?	F	%
None	233	41.3
1-3 days	252	44.7
3-5 days	53	9.4
5-7 days	13	2.3
Every day	13	2.3
<b>Total</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

When Table 5 is examined, it can be seen that 233 (41.3%) of the students do not do sports; 252 (44.7%) of the students do sports 1-3 days a week; 53 (9.4%) do 3-5 days a week; 13 (2.3%) do sports 5-7 days a week and 13 (2.3%) do sports every day. According to this information, it is seen that almost half (41.3%) of the high school students do not have any sports in their lives and the remaining half (44.7%) do sports only 1-3 days in their lives.

**Table 6. Findings about the parents' education level**

Mothers' Education Level	F	%
Illiterate	1	0.2
Primary School Graduate	104	18.4
Secondary School Graduate	76	13.5
High School Graduate	169	30.0
University Graduate	214	37.9
Fathers' Education Level	F	%
Primary School Graduate	49	8.7
Secondary School Graduate	50	8.9
High School Graduate	157	27.8
University Graduate	308	54.6
<b>Total</b>	<b>564</b>	<b>100.0</b>

When the mothers' educational level is examined, it is clear that 1 (0.2%) of the mothers is not literate; 104 (18.4%) are primary school graduates; 76 (13.5%) are secondary school graduates; 169 (30.0%) are high school graduates and when the education level of the fathers of the students is examined, it is clear that 49 (8.7%) are primary school graduates;

50 (8.9%) are secondary school graduates; 157 (27.8%) are high school graduates and 308 (54.6%) of their fathers are university graduates.

### The Results of the Validity and Reliability Analysis of the Scale:

Table 7 shows the results of item analysis on the scale of factors preventing participation in physical activities. At this stage, it is known that an item can remain in the scale as long as its relationship with other items is not less than 0.30 (Büyüköztürk 2009).

**Table 7. The Statistics about the Scale of Factors Preventing Participation in Physical Activities**

Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ITEM1	134.9663	300.15	0.242	0.769
ITEM2	133.9699	307.66	0.085	0.775
ITEM3	133.9486	308.283	0.069	0.775
ITEM4	134.3316	298.318	0.306	0.767
ITEM5	134.7057	308.027	0.083	0.775
ITEM6	134.2926	309.394	0.03	0.778
ITEM7	135.0798	293.061	0.422	0.763
ITEM8	134.3138	297.612	0.302	0.767
ITEM9	134.3245	296.429	0.397	0.764
ITEM10	133.8387	311.272	0.005	0.777
ITEM11	134.9734	307.418	0.09	0.775
ITEM12	134.4202	306.162	0.106	0.774
ITEM13	134.2482	298.35	0.345	0.766
ITEM14	135.594	308.536	0.092	0.774
ITEM15	134.4167	297.235	0.309	0.767
ITEM16	134.2305	296.618	0.385	0.765
ITEM17	135.0426	293.622	0.398	0.763
ITEM18	135.3245	308.621	0.077	0.775
ITEM19	135.9805	311.508	0.016	0.776
ITEM20	133.6418	307.566	0.104	0.774
ITEM21	134.9787	301.719	0.232	0.770
ITEM22	135.0479	295.317	0.344	0.765
ITEM23	134.2305	296.618	0.385	0.765
ITEM24	135.8954	310.833	0.034	0.775

ITEM25	134.4415	296.798	0.325	0.766
ITEM26	134.3333	297.065	0.360	0.765
ITEM27	134.5089	307.59	0.086	0.775
ITEM28	134.4574	297.712	0.284	0.768
ITEM29	135.0993	312.2	-0.016	0.778
ITEM30	135.8954	309.774	0.066	0.774
ITEM31	134.984	292.517	0.419	0.762
ITEM32	134.3316	299.256	0.342	0.766
ITEM33	134.0479	311.239	0.004	0.778
ITEM34	134.4929	308.719	0.080	0.774
ITEM35	134.984	292.517	0.419	0.762
ITEM36	135.0177	295.747	0.317	0.766
ITEM37	134.9273	300.501	0.252	0.769
ITEM38	134.3706	298.244	0.306	0.767
ITEM39	134.3174	297.372	0.354	0.766
ITEM40	134.6365	309.241	0.058	0.775
ITEM41	135.0035	294.853	0.377	0.764
ITEM42	134.1791	306.151	0.130	0.773
ITEM43	135.2287	292.972	0.403	0.763
ITEM44	134.4681	296.963	0.307	0.767
ITEM45	134.3546	309.448	0.032	0.777
ITEM46	135.1082	297.78	0.327	0.766
ITEM47	135.7606	305.767	0.162	0.772
ITEM48	134.9894	300.238	0.224	0.77
ITEM49	134.9309	296.235	0.357	0.765
ITEM50	134.9238	300.561	0.221	0.770
<b>Total Cronbach's Alpha: 0.773</b>				

When Table 7 was examined, it was determined that items 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 40, 42, 45 and 47 were omitted from the scale since their relationships with other items were below .30. The information about the reliability level after item extraction from the scale is given in Table 8.

**Table 8. The Renewed Statistics about the Scale of Factors Preventing Participation in Physical Activities**

New Item Numbers	Old Item Numbers	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ITEM1	ITEM1	72.1383	196.428	0.306	0.820
ITEM2	ITEM4	71.5035	194.932	0.376	0.818
ITEM3	ITEM7	72.2518	192.093	0.451	0.815
ITEM4	ITEM8	71.4858	194.971	0.350	0.819
ITEM5	ITEM9	71.4965	197.87	0.330	0.819
ITEM6	ITEM13	71.4202	199.161	0.387	0.821
ITEM7	ITEM15	71.5887	194.243	0.370	0.818
ITEM8	ITEM17	72.2145	193.06	0.410	0.816
ITEM9	ITEM21	72.1507	198.015	0.494	0.821
ITEM10	ITEM22	72.2199	192.875	0.398	0.817
ITEM11	ITEM23	71.4025	198.568	0.302	0.820
ITEM12	ITEM25	71.6135	193.804	0.390	0.817
ITEM13	ITEM26	71.5053	198.272	0.399	0.821
ITEM14	ITEM28	71.6294	194.667	0.341	0.819
ITEM15	ITEM31	72.156	191.837	0.441	0.815
ITEM16	ITEM32	71.5035	199.909	0.282	0.821
ITEM17	ITEM36	72.1897	194.879	0.324	0.820
ITEM18	ITEM37	72.0993	197.365	0.302	0.821
ITEM19	ITEM38	71.5426	194.956	0.373	0.818
ITEM20	ITEM39	71.4894	198.737	0.386	0.821
ITEM21	ITEM41	72.1755	193.545	0.405	0.817
ITEM22	ITEM43	72.4007	192.006	0.430	0.815
ITEM23	ITEM44	71.6401	194.284	0.358	0.818
ITEM24	ITEM46	72.2801	196.55	0.337	0.819
ITEM25	ITEM48	72.1613	196.374	0.388	0.821
ITEM26	ITEM49	72.1028	194.757	0.382	0.817
ITEM27	ITEM50	72.0957	196.485	0.489	0.821
<b>Total Cronbach's Alpha: 0.824</b>					

According to Table 8, it was observed that the overall reliability level of the scale, which decreased from 50 items to 27 items as a result of item extraction, increased from 0.773 to 0.824, and it was determined that the relationships of the items remaining in the scale with the other items were not below 0.30.

**Table 9. Item and Total Scale Correlation Values of the Scale Factors that Prevent Participation in Physical Activities**

Item Number	R	p
ITEM1	0.388	0.000
ITEM2	0.449	0.000
ITEM3	0.519	0.000
ITEM4	0.429	0.000
ITEM5	0.398	0.000
ITEM6	0.357	0.000
ITEM7	0.447	0.000
ITEM8	0.483	0.000
ITEM9	0.369	0.000
ITEM10	0.475	0.000
ITEM11	0.372	0.000
ITEM12	0.464	0.000
ITEM13	0.372	0.000
ITEM14	0.423	0.000
ITEM15	0.512	0.000
ITEM16	0.348	0.000
ITEM17	0.409	0.000
ITEM18	0.379	0.000
ITEM19	0.446	0.000
ITEM20	0.359	0.000
ITEM21	0.477	0.000
ITEM22	0.503	0.000
ITEM23	0.438	0.000
ITEM24	0.410	0.000
ITEM25	0.374	0.000
ITEM26	0.454	0.000
ITEM27	0.375	0.000

Due to the absence of items with an item-total correlation value of less than 0.30, it is determined that the item measuring power is strong enough and it can be stated that it contributes sufficiently in determining the level of the structure expected to be measured by the scale. In this context, the relationships at  $r > .30$  level indicate the suitability of the data set for factor analysis (Tabachnick ve Fidel 2014). When Table 9 is examined, it is seen that the whole relationship among scale items and total scale meets this criterion. According to Table 9, the relationships among items and total scale vary between 0.348 and 0.519. However, all the relationships presented in the matrix were significant at  $p < .01$ . These findings indicate that the items in the scale are adequately correlated with the total score and that there is no problem in terms of consistency.

KMO value, Bartlett Sphericity test and the relationships between the variables were used to determine the suitability of the data set for factor analysis (Tabachnick and Fidel 2014). The fact that KMO value is greater than .60 indicates that factor analysis can be performed on the data (Büyüköztürk 2009).

**Table 10. KMO and Bartlett Test Results of the Scale**

<b>KMO Sample Size Adequacy</b>		0.918
Bartlett's Test of Sphericity	Chi Square Value ( $\chi^2$ )	22334.624
	Degree of Freedom (df)	351
	Significance Value (p)	0.000

As shown in Table 10, KMO sample adequacy was  $0.918 > 0.60$  and Bartlett sphericity test was found significant at  $p < 0.01$  significance level. These values indicate that the sample size is suitable for factor analysis and the data are obtained from the multivariate normal distribution (Kan and Akbaş 2005).

### **Explanatory Factor Analysis (EFA) Results of the Scale**

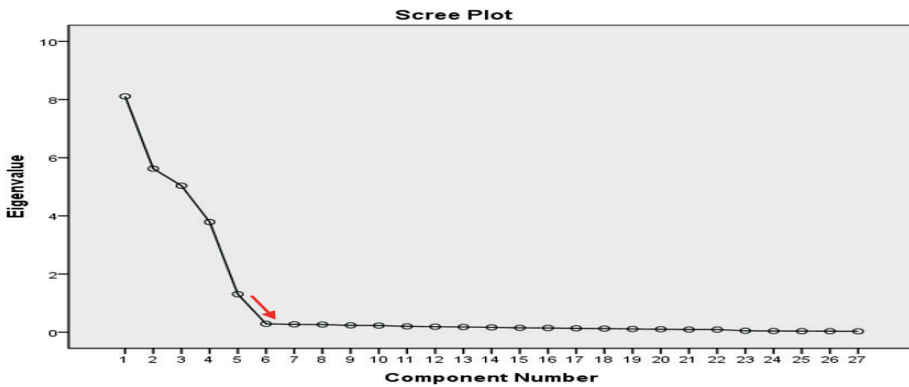
Principal component analysis was used to determine the results of the exploratory factor analysis (EFA) of the scale. Varimax vertical rotation method was preferred to determine how to rotate the factors. Factor load values of 0.45 or higher were taken as a criterion in deciding whether or not the items remained in the scale (Büyüköztürk 2009). Moreover, the load bearing property under a single factor was also considered by checking the overlap of the items. As a result of factor analysis on a 27-item scale, it was seen that a 5-factor structure emerged explaining 88.377% of the total variance.

**Table 11. Eigenvalues and Explained Variance Levels of the Scale**

Components	Initial Eigenvalues			Sum of Squares of Loads after Rotation		
	Total	Variance%	Cumulative %	Total	Variance%	Cumulative%
1	8.109	30.034	30.034	6.322	23.413	23.413
2	5.623	20.825	50.859	6.042	22.377	45.791
3	5.037	18.655	69.514	5.204	19.276	65.067
4	3.788	14.028	83.542	4.509	16.699	81.766
5	1.305	4.835	88.377	1.785	6.611	88.377

According to Table 11, the factors that prevent participation in physical activities scale has a 5-factor structure with an eigenvalue greater than 1.00. The first factor accounted for 23.413% of the total variance; the second factor accounted for 22.377% of the total variance; the third factor accounted for 19.276% of the total variance; the fourth factor explained 16.699% of the total variance and the fifth factor explained 6.611% of the total variance. It was determined that five factors explained 88.377% of the total variance together. While the variance explained in the social sciences is considered to be sufficient between 40% and 60% (Scherer et al. 1988), 88.377% indicates that the total variance is quite sufficient.

**Figure 1. Scree Plot Test Result of the Scale**



Another point evaluated to confirm the factor structure is the scree plot test graph of the scale. The graph above clearly shows that the break occurs after the fifth dimension and that all items provide logical integrity in terms of factor structures.



**Table 12. Factor Load Values of the Scale Items**

Item Number	Common Factor Variance	Factors				
		1	2	3	4	5
ITEM 19	0.862	0.926				
ITEM 4	0.873	0.927				
ITEM 14	0.898	0.941				
ITEM 7	0.907	0.947				
ITEM 23	0.911	0.947				
ITEM 12	0.908	0.949				
ITEM 2	0.964	0.977				
ITEM 10	0.772		0.867			
ITEM 26	0.824		0.901			
ITEM 22	0.847		0.911			
ITEM 21	0.856		0.917			
ITEM 8	0.868		0.923			
ITEM 15	0.894		0.933			
ITEM 3	0.971		0.977			
ITEM 16	0.78			0.858		
ITEM 20	0.801			0.886		
ITEM 13	0.816			0.890		
ITEM 11	0.823			0.903		
ITEM 6	0.847			0.906		
ITEM 5	0.96			0.963		
ITEM 18	0.853				0.913	
ITEM 27	0.892				0.928	
ITEM 25	0.905				0.936	
ITEM 9	0.897				0.937	
ITEM 1	0.969				0.973	
ITEM 17	0.982					0.909
ITEM 24	0.981					0.926

In Table 12, the common factor loads values of the scale and the results of the factor structure formed after rotation can be seen. When evaluating the findings in the table, the common factor load value is  $> .20$  (Tabachnick and Fidell 2014), factor load value is  $> .45$  (Çokluk et al. 2016) and the difference between the two factor load values  $> .10$

(Büyüköztürk 2010) was taken into consideration as the criteria. As seen in the table, the common factor load values are between 0.772 - 0.982; factor load values vary between 0.858 and 0.977. In addition, there was no overlap between the factors due to the differences between the factor load value  $s > .10$ .

**Table 13. Reliability Coefficiencies of the subdimensions of the scale**

Factor	Number of the Items	Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )
<b>Factor 1</b>	7	0.972
<b>Factor 2</b>	7	0.963
<b>Factor 3</b>	6	0.960
<b>Factor 4</b>	5	0.962
<b>Factor 5</b>	2	0.976
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>0.824</b>

According to Table 13, items collected under Factor 1 was seen as 2, 4, 7, 12, 14, 19 and 23 (7 items) respectively. When the items under Factor 1 were examined, it was decided that factor 1 should be named as "FAMILY". The reliability coefficient ( $\alpha = 0.972$ ) of the family dimension was found to be high.

In the Table 13, it can be seen that the items collected under Factor 2 was seen as the items 3, 8, 10, 15, 21, 22 and 26 (7 items) respectively. When the items under Factor 2 were examined, it was decided that Factor 2 should be named as "SCHOOL". The reliability coefficient ( $\alpha = 0.963$ ) of the school dimension was found to be high.

In the Table 13, it can be seen that the items collected under Factor 3 was seen as the items 5, 6, 11, 13, 16 and 20 (6 items) respectively. When the items under Factor 3 were examined, it was decided that Factor 3 should be named as "FACILITY CLUB". The reliability coefficient ( $\alpha = 0.960$ ) of the facility club dimension was found to be high.

In the Table 13, it can be seen that the items collected under Factor 4 was seen as the items 1, 9, 18, 25 and 27 (5 items) respectively. When the items under Factor 4 were examined, it was decided that Factor 4 should be named as "EDUCATION SYSTEM". The reliability coefficient ( $\alpha = 0.962$ ) of the education system dimension was found to be high.

In the Table 13, it can be seen that the items collected under Factor 5 was seen as the items 17 and 24 (2 items) respectively. When the items under Factor 5 were examined, it was decided that Factor 3 should be named as "FRIEND-ENVIRONMENT". The reliability coefficient ( $\alpha = 0.976$ ) of the friend-environment dimension was found to be high. The results of the reliability analysis of the overall scale ( $\alpha = 0.824$ ) were also found to be high. Based on these findings, it can be stated that the coefficients of the scale are sufficient in terms of sub-dimensions and overall (Singh. 2007).

In order to determine how sufficient, it is to distinguish the items in terms of the characteristics measured by the scale of factors preventing participation in physical activities, item analysis was conducted based on the difference between item total correlations and the lower and upper 27% group averages determined by the original scale (Büyüköztürk 2010). Independent sample t-test method was used to determine whether the difference between upper and lower 27% groups was significant, and the results of the analysis were given in Table 14.

**Table 14. 27% Lower-Upper Group Analysis Results of the Scale**

Factor Numbers	Item Numbers	T	Sd	P
<b>FACTOR 1</b>	ITEM 2	-10.93	302	0.000**
	ITEM 4	-10.373	302	0.000**
	ITEM 7	-11.095	302	0.000**
	ITEM 12	-11.747	302	0.000**
	ITEM 14	-10.567	302	0.000**
	ITEM 19	-11.178	302	0.000**
	ITEM 23	-11.113	302	0.000**
<b>FACTOR 2</b>	ITEM 3	-13.854	302	0.000**
	ITEM 8	-12.954	302	0.000**
	ITEM 10	-12.804	302	0.000**
	ITEM 15	-14.175	302	0.000**
	ITEM 21	-13.308	302	0.000**
	ITEM 22	-13.316	302	0.000**
	ITEM 26	-11.555	302	0.000**
<b>FACTOR 3</b>	ITEM 5	-7.994	302	0.000**
	ITEM 6	-6.984	302	0.000**
	ITEM 11	-7.57	302	0.000**
	ITEM 13	-7.13	302	0.000**
	ITEM 16	-6.698	302	0.000**
	ITEM 20	-6.762	302	0.000**
<b>FACTOR 4</b>	ITEM 1	-9.388	302	0.000**
	ITEM 9	-8.313	302	0.000**
	ITEM 18	-8.507	302	0.000**
	ITEM 25	-8.768	302	0.000**
	ITEM 27	-8.584	302	0.000**
<b>FACTOR 5</b>	ITEM 17	-8.866	302	0.000**
	ITEM 24	-9.102	302	0.000**

\*\* $p < 0.01$

When Table 14 was examined, it was seen that the differences between the upper and lower 27% groups were statistically significant ( $p < .01$ ). These findings indicate that the scale items are sufficient to distinguish.

### Confirmatory Factor Analysis (CFA) Results of the Scale:

Table 15 presents the item statistics findings obtained from the CFA analysis conducted to test the factor structure of the scale of factors preventing participation in physical activities.

**Table 15. Item Statistics about CFA Findings of the Scale**

Factor	Old Item No	New Item No	Factor Load Value	R <sup>2</sup>	T
<b>FAMILY</b>	4	2	0.90	0.81	32.57**
	8	4	0.92	0.85	28.74**
	15	7	0.94	0.88	29.89**
	25	12	0.94	0.88	30.03**
	28	14	0.94	0.88	29.64**
	38	19	0.91	0.83	28.36**
	44	23	0.95	0.90	30.30**
<b>SCHOOL</b>	7	3	0.88	0.77	33.33**
	17	8	0.92	0.85	28.77**
	22	10	0.85	0.72	25.20**
	31	15	0.94	0.88	29.68**
	41	21	0.91	0.83	28.00**
	43	22	0.91	0.83	28.05**
	49	26	0.89	0.79	26.93**
<b>FACILITY-CLUB</b>	9	5	0.92	0.85	33.14**
	13	6	0.90	0.81	27.54**
	23	11	0.88	0.77	26.64**
	26	13	0.88	0.77	26.81**
	32	16	0.85	0.72	25.15**
	39	20	0.86	0.74	25.36**
<b>EDUCATION SYSTEM</b>	1	1	0.91	0.83	33.16**
	21	9	0.93	0.86	29.24**
	37	18	0.90	0.81	27.56**
	48	25	0.94	0.88	29.69**
	50	27	0.92	0.85	28.95**
<b>FRIEND-ENVIRONMENT</b>	36	17	0.93	0.86	33.29**
	46	24	0.94	0.88	28.39**

When the Table 15 is examined, it can be stated that the factor structure obtained as a result of EFA of the scale is also confirmed by CFA findings in terms of item statistics. Accordingly, the factor load values of the items ranged from 0.85 to 0.95. These values can be considered as high factor load. On the other hand, the values for the correlation coefficient (R2) ranged from 0.72 to 0.90. In this context, it can be stated that R2 value is also high and in middle context (Kline 2009). The t values, which are the expressions of the statistical significance level of the relationships between items and implicit variables, were found significant at  $p < .01$  level and all values were greater than 2.56.

Table 16 presents goodness of fit values of the scale. Accordingly, before modification  $X^2 / df$ , RMSEA and NNFI values are seen to be in the desired criteria. Modifications were made between the items F3\_39 and F3\_9.

In Table 16, acceptable fit indexes according to Browne and Cudek (1993) are given.

**Table 16. Fit Indexes Criteria**

Fit Indexes	Fit Measure
$\chi^2/sd$	$\leq 5$
RMSEA	$\leq 0.10$
SRMR	$\leq 0.10$
RMR	$\leq 0.80$
NFI	$\leq 0.80$
NNFI	$\leq 0.90$
GFI	$\leq 0.90$
AGFI	$\leq 0.85$
CFI	$\leq 0.90$

All fit index values obtained as a result of the modification were found to meet the acceptable fitindex criteria.

**Table 17. Goodness of Fit Indexes Values of the Scale**

$X^2/df$	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
1.431	0.000	0.028	0.990	0.940	0.930	0.990	0.990	0.032	0.020

In order for a model to be acceptable as a whole, the reported goodness of fit indexes must be within acceptable ranges. Most goodness of fit indexes ranges from 0 to 1. The value of 0 indicates that there is no agreement between the data and the model, and 1 indicates a full agreement. If the value of the index is greater than 0.90 and approaches 1, it can be stated that the goodness of fit of the data is almost achieved. When the fit index values in Table 17 are examined, it is determined that all the fit index values are among the acceptable fit index criteria.

## Discussion

The participation rate of high school youth in physical activities is decreasing due to developing technology, easy lifestyle, education life and many other reasons. Despite the positive contribution of free time and participation in physical activities, it was seen that people did not participate in physical activities that were important to them for different reasons or they could not participate due to various obstacles (Karaküçük and Gürbüz 2007, Chow and Dong 2013).

As a result of the study conducted by Sallis et al. (1996) with 1871 high school students, the effects of factors such as gender, ethnicity and socioeconomic status on the physical activities of the students were determined. It was concluded that the students with good socioeconomic level perform more physical activities, female students participate more courses in a sports activity in school, and socioeconomic level is a determining factor especially in attending courses.

In a study conducted by Rimal (2002) with 2880 families in the USA, the relationship between nutritional habits, socio-economic status, the types of health behaviors of individuals and the factors affecting the physical activities of individuals were investigated. In the findings obtained from the study, it was determined that the variables affecting the physical activity habits of the families were family structures, education and income levels.

Many factors such as the life style of the people, the opportunities they have, the environment they live in, the recreational potential that exists around them, their social relationships, their characteristics, emotional intelligence, past experiences, gender, income, marital status, age, educational status, etc. determine individuals' need to participate in physical activities and the people with whom they want to participate in these activities (Ardahan et al. 2010).

Akkaya (1998) investigated the socio-economic factors affecting the sportive preferences of secondary school youth in Kocaeli. It was determined that school type and environmental sports areas affect students' sportive preferences. Furthermore, it was found that mother's profession and gender affect sportive preferences. The factors affecting sport preferences were the size of the area in which they live and the education level of the father and mother.

According to these results of the field scan, there are many factors affecting high school students' participation in sports. In our study, according to the findings of the students' sports history, it was seen that almost half of high school students did not do any sports. This can be considered as an indication that the students who are continuing their high school education break from the sport for various reasons. In addition, according to the

findings of the students' weekly sporting day, it was seen that almost half (41.3%) of the students attending high school education did not have any sports in their lives, and the remaining half (44.7%) had only 1-3 days in their lives. This can be considered as an indicator that high schools students do not include sports in their life for various reasons. These results in our study are in line with the field scan.

The aim of this study is to develop a high validity and reliability scale in order to determine the reasons why high school students are distanced from physical activities in a period when social and physical development increase and to determine the reasons for high school students, to participate in physical activities and to determine the reasons for not participating in physical activities and to help young people get away from these problems.

Recommendations for practitioners and future research can be listed as follows:

In this study, the developed scale is suitable for the application with high school students. This scale (PHYACPFs) more comprehensively applicable to high school students across the country. Therefore, further studies can be conducted to adapt this scale to younger groups and to be used in determining the factors that prevent lower age groups from participating in physical activities. Comparative studies can be implemented to find out the differences and similarities among high schools students from different cultural backgrounds in different countries in terms of the factors preventing them from participation in physical activities.

## Kaynakça/References

- Akkaya L. (1998). Kocaeli'de Ortaöğretim Gençliğinin Sportif Tercihlerini Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Sakarya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Aksoy Y. (2016). Davranış Değişim Aşamalarına Göre Düzenli Egzersize Katılımı Engellenen Ve Gündüleyen Faktörlerin İncelenmesi. (Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Samsun). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Akyol A, Bilgiç P, Ersoy G (2008). Fiziksel Aktivite, Beslenme ve Sağlıklı Yaşam. *T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Yayın no:729
- Alexandris K, Carroll B. (1997). Demographic Differences In The Perception Of Constraints On Recreational Sport Participation: Results From A Study In Greece. *Leisure Studies*, 16, 107-125.

- Altuntaş M. (1995). Ortaöğretim Gençliğinin Sportif Eğitim ve Beklentileri (Trabzon İli Uygulaması) . (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ardahan F, Lapa TY, Yerlisu T (2010). Outdoor recreation: the reasons and carried benefits for attending outdoor sports of the participants of cycling and/or trekking activities. *Int J Hum Sci.* 8(1):1327-1341.
- Browne MW, Cudeck R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün Ö E, Karadeniz Ş, Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Child D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis*. UK: A&C Black.
- Chow H, Dong YH. (2013). Relationship Between Leisure Participation in Leisure Constraints On Taiwanese Breastfeeding Mothers, *National Cheng Kung University Tainan, Taiwan.* 1-18.
- Comrey AL, Lee HB. (1992). *A First Course in Factor Analysis*, Psychology Press, 2. ed., Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates'den akt.; Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş., *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi (2010).
- Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Devellis RF. (2003). *Scale Development Theory and Applications Second Edition. SAGE Publications International Educational and Professional Publisher*, chapter 5: 60-96.
- Dishman RK, Sallis JF. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise. (C Bouchard, RJ Shephard, T Stephens, Eds) *Physical activity fitness, and health: international proceedings and consensus statement.* s. 214-238. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gümüş H, Işık Ö, Karakullukçu Ö, Yıldırım İ. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Kısıtlayıcıları. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2148-1148.
- Gürbüz B, Öncü E, Emir, E. (2012). Boş Zaman Engelleri Ölçeği: Yapı Geçerliliğinin Test Edilmesi. 12. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Hhs&Cdc U.S. Department of Health And Human Services, Centers for Disease Control And Prevention (1996). *National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Physical activity and health: a report of the Surgeon General*, Atlanta, GA.
- Jackson EL, Henderson KA. (1995). Gender based analysis of leisure constraints. *Leisure Sciences*, 17, 31- 51.
- Kan A, Akbaş A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Karaca A, Ergen E, Koruç Z. (1998), Fiziksel aktivite değerlendirme anketi güvenilirlik ve geçerlik çalışması. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara).
- Karaküçük S, Gürbüz B. (2007). Boş Zaman Engelleri Ölçeği-28: Ölçek Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(12): 3-10.
- Kline RB. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Fourth Edition. London: Guilford Publications.
- Kurtuluş K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Öcal M. (2012). Ölçek Geliştirme: Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Kısıtlayıcıları (SZFA-K). *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (2), 50-60.



- Rimal A (2002). Association of Nutrition Concerns and Socioeconomic Status With Exercise Habits. *International Journal of Consumer Studies*, 26(4), 322-327.
- Raymore L, Godbey G, Crawford D, Von Eye A. (1993). Nature and process of leisure constraints: An empirical test. *Leisure Sciences*, 15, 99–113.
- Sallis JF, Zakarian JM, Hovell MF, Hofstetter LR. (1996). Ethnic, Socio Economic and Sex Differences in Physical Activity Among Adolescent. *Journal of Clinical Epidemiology* (49), 125-134.
- Scherer R.F, Wiebe FA, Luther DC, Adams J.S. (1988). Dimensionality of Coping: Factor Stability Using the Ways of Coping Questionnaire, *Psychological Reports*, 62, 763-770
- Singh K (2007). Quantitative Social Research Methods. New Delhi: *Sage Publications*.
- Tabachnick BG, Fidell LS. (2014). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited
- Worthington RL, Whittaker TA. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices, *The Counseling Psychologist*, 34, (6), 806-838.

# GENÇLİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

## Yazarlara Notlar

Gençlik Araştırmaları Dergisi, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın "gençlik" konusunu disiplinler veya disiplinlerarası açıdan ele alan kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayımladığı akademik, resmî yayınıdır.

Bu çerçevede; (i) gençlerin eğitim yönelimlerini ve bilgilenme kaynaklarını ortaya koyan, (ii) gençlerin meslek edinme süreçlerine, iş piyasası içerisindeki konumlanışlarına ve ihtiyaçlarına odaklanan, (iii) gençlere yönelik psikolojik, psikiyatrik, sosyolojik ve antropolojik içerikli sorunları tespit eden, çözüm arayışlarına katkı sunan,

(iv) gençlerin kimlik oluşumlarını, boş zaman tercihlerini, suç yönelimlerini, sosyalleşme pratiklerini ve akran ilişkilerini irdeleyen vb. yazılara yer verilmektedir.

### Gençlik Araştırmaları Dergisi'nde;

- Gençlik alanı ile ilgili nicel, nitel araştırmalara, en son literatürü kapsamlı biçimde değerlendiren derlemelere, meta-analiz çalışmalarına, model önerilerine ve benzeri özgün yazılara yer verilir.
- İleri araştırma/istatistik yöntem ve teknikleri kullanılan güncel çalışmalara öncelik tanınır.
- Çalışmaların yöntembilim açısından yetkinlikleri kadar alana orijinal ve yeni katkı sunmaları da temel yayımlanma kriteridir.
- Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir. Yayımlanan yazılar, düşünsel planda Gençlik Araştırmaları Dergisi'ni bağlamaz.
- Yayımlanmış yazıların yayım hakları T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı'na aittir.
- Gençlik Araştırmaları Dergisi ve yazar/ların ismi kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz.
- Gençlik Araştırmaları Dergisi'nin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir.

### Dergiye Gönderilecek Yazılar;

- A4 boyutlarındaki kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16 x 24,7 cm'lik alana) 1,5 satır aralıklı, iki yana dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 10 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır.
- Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 10 x 17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
- İngilizce uzun özet de dâhil olmak üzere çalışmalar 35 sayfayı aşmamalıdır.
- Çalışmanın, MS Word ile yazılmış bir kopyasının dergi e-posta adreslerine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir.
- Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

### **Gönderilen Çalışmaların Aşağıda Koyu Yazılan Bölümleri İçermesi Gerekmetedir;**

- Türkçe Başlık Sayfası (makale başlığını, yazar/lar/ın tam adlarını ve unvanlarını, çalıştıkları kurumlarını, adres, telefon, faks ve elektronik posta bilgilerini içermelidir)
- Türkçe Öz (150-200 kelime arası)
- Anahtar Kelimeler (5-8 kelime arası)
- Ana Metin (Nicel ve nitel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir)

Yöntem kısmında ise eğer yeni bir model kullanılmışsa model alt bölümü ile mutlaka örneklem/ çalışma grubu, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıcakak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

- Tablo, şekil, resim, grafik vb. metin içerisinde yer almalıdır.
- İngilizce Başlık Sayfası (makale başlığını, yazar/lar/ın tam adlarını ve unvanlarını, çalıştıkları kurumlarını, adres, telefon, faks ve elektronik posta bilgilerini içermelidir)
- Abstract (150-200 kelime arası)
- Key Words (5-8 kelime arası)
- İngilizce Ana Metin (En az 2,000 kelimelik çalışma Türkçe metindeki alt bölümlerini ve kaynakçada yer alan her bir referansı içermelidir. İngilizce ana metin çalışma yayıma kabul edildikten sonra gönderilir)

Kaynakça (Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği (APA) tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır).

### **Yayın Süreci Üzerine Notlar**

- Yazar ya da yazarların tamamının ıslak imzasını taşıyan aşağıdaki içeriğe sahip bir mektup yayıncıya posta ile gönderilmelidir: yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu, yazının hazırlanmasının her aşamasında bilimsel etik kodlara uyulduğu, yazı yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği.
- Birden çok yazarlı makalelerde editoryal yazışmanın kiminle yapılacağı belirlenmeli ve açık bir şekilde belirtilmelidir.
- Yayınlanan yazıların içeriğinde ya da alıntılarında olabilecek çarpıtma, yanlış, telif hakkı ihlali, intihal vb. hususlardan yazar/yazarlar sorumludur.
- Yayınlanan yazıların içeriğinden yazarları sorumludur. İlgili çalışmada, eğer etik onay alınması gereken durumlar söz konusu ise yazarların etik kurullardan ve kurumlardan onay aldığı var sayılmaktadır. Hem metin içinde hem de kaynakçada TDK Yazım Kılavuzu (Yazım Kılavuzu, 2009, Türk Dil Kurumu, Ankara) veya [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresindeki online hali yazım kuralları, akademik atıf ve gelenekler bağlamında ise Publication Manual of American Psychological Association [6. Baskı] esas alınır.

# JOURNAL OF YOUTH RESEARCH

## *Notes for Contributors*

Journal of Youth Research, founded in 2012, is the official open-access, double-blind peer-reviewed, international journal of The Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports.

Journal of Youth Research is a scientific journal for the publication of research and studies covering all aspects of youth and related issues.

The journal's aim is to facilitate both international and interdisciplinary scientific communication, to strengthen the links between scientific research and management policy in Turkey, and to stimulate and enhance the quality of debate.

Representing an interdisciplinary forum for the exchange of recent data and expert opinions, it reflects the importance of a comprehensive approach to resolve the problems of youth in Turkey.

Journal of Youth Research publishes peer-reviewed research reports on youth, bringing together research conducted within a variety of disciplines. Articles include theoretical, philosophical, and political essays; research papers; case reports; and historical research related to all youth issues. In addition to original research, the journal features articles.

Studies that clearly contribute to the current knowledge of youth issues, social policy are given priority. Scholarly commentaries on topical issues and systematic reviews are also encouraged.

Journal of Youth Research publishes its research articles unrestricted with open access as early as possible after acceptance of a manuscript.

### **Contributors Submitting their Work to Journal of Youth Research (JYR) Journal Should be Informed that:**

- JYR seeks to publish articles from all areas of youth. Articles should include quantitative, qualitative research, comprehensive literature reviews, meta-analysis, model proposals and original writings of similar quality.
- JYR gives priority to current studies using advanced research and statistical methods and techniques.
- JYR considers original contribution to the field and competency in methodology the main criterion for publication.
- Authors bear responsibility for the content of the published articles.
- Authors are assumed to have conformed to an ethical code of conduct during research. Ethical problems that may arise after publication are binding for authors only.
- Published articles are not intellectually binding on JYR.
- Publishing rights of the manuscripts belong to JYR.
- Articles may not be quoted without citing JYR and the author(s).
- JYR publishes manuscripts in Turkish and English.

The manuscripts that have been submitted to JYR are first assessed by the editorial board in terms of purpose, topic, content, presentation style and mechanics of writing.

**As Part of the Submission Process, Authors are Required to Ensure their Submission's Compliance with all of the Following Items;**

- Manuscripts should be typed on a A4-sized paper, with top, bottom, right and left margins 2.5 cm (16 x 24.7 cm area), 1.5 line spacing, justified, no end of line hyphenation, using Times New Roman font 10.
- Tables, figures, pictures, graphics, and the like should not exceed an area of 10 x 17 cm, and a smaller font and single spacing is recommended.
- Manuscripts must not exceed 25 pages,
- The editorial process starts when a copy of the manuscript is forwarded to the following e-mail address as an attached file written in MS Word: editor@genclikarastirmalari.gsb.gov.tr
- Within one week after the submission of the manuscript an electronic mail message is sent to confirm receipt.
- Submitting authors will be asked to mail, fax or e-mail a letter to the publisher bearing the signatures of all authors, with the following content: This letter should clearly indicate that the manuscript is the product of a collaborative study of the authors; it has not been submitted to another journal; and ethical codes have been complied with at every stage of the study. If there are co-authors, the letter should specify with whom editorial correspondence will be conducted.
- All submissions will be first reviewed and assessed by the Editorial and Advisory Boards in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with spelling rules.
- The manuscripts which are found suitable and acceptable by the mentioned boards will be submitted for scientific assessment to referees who are well- known and distinguished by their works in related branches.
- Referees' reports are secret. Authors have to take into consideration the suggestions, criticisms and corrections made by both Referees and Editorial- Advisory Boards.
- Authors are responsible for opinions expressed in the articles.
- Quotation from the articles in the journal is allowed in condition that the journal should be indicated and acknowledged as source.
- Quoting person or institutions are responsible by law for distortions.
- No payment will be made for published articles.

**The Manuscripts Submitted Should Comply with the Sample Manuscript Format and Contain the Following Sections:**

- English Title Page (article title, author(s)' full names and titles, address, phone, fax and electronic mail)
- Abstract (between 150-200 words)
- Key words (between 5-8 words)
- Main Text (quantitative and qualitative studies should include introduction, methodology, findings, and discussion sections. If the study has used a new model, the methodology section must include sample/working group, data collection tools and subdivisions of the procedure. Papers that are based on compilation of other studies should lay down the problem, analyze the relevant literature comprehensively, underline the gaps and contradictions in the field, and discuss the solution to the problem. Other studies may vary the sections depending on the subject, but there should not be too many subsections that will impede fluency. Tables, figures, pictures, graphics and so on should be included within the text.)
- References (for in text citations and references section, APA style (Publication Manual of the American Psychological Association [6th edition] published by the American Psychological Association) must be used.





## BU SAYIDA

**Berru Ulusoy & Sabri Çelik**

**Velilerin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması**

*A Study of Developing a Scale on Determining the Perceptions of Parents Towards Computer Game Addiction*

**Meral Sert Ağır**

**Sosyal Ağ Platformu Wattpad Uygulamasını Kullanan Gençlerin Psikolojik Özelliklerinin Kişilerarası Duyarlılık ve Kendini Ayarlama Davranışları Açısından Araştırılması**  
*Investigation of the Psychological Characteristics of Young People Using Wattpad Application on Social Network Platform in Terms of Interpersonal Sensitivity and Self-Monitoring*

**Esra Asıcı & Rengin Karaca**

**Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık Eğilimi Üzerindeki Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması**

*The Effect of Forgiveness Focused Group Guidance on Aggression Tendency of Adolescents: A Study of Mixed Method*

**Fusun Gökkaya & Merve Güleç & Zehra Gülser & Ebrar Günel & Gizem Günak  
Burcu Sandıkçıoğlu & Büşra Köse & Alparslan Kılınç İpek & Yasemin Özkeç**  
**Psikodrama Yöntemiyle Gerçekleştirilen Grup Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Umud, Yaşam Doyumu ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**  
*Examining the Effects of Group Practices with Psychodrama Method on University Students' Hope, Life Satisfaction and Subjective Well-Being*

**Ali Eryılmaz & Murat Artıran & Abdullah Kahraman**

**Motivasyon Unsurlarının Ergenlerde Öznel İyi Oluşa Etkileri**

*The Influence of Motivational Aspects to Adolescents' Subjective Well Being*

**H. İnci Önal & Erdinç Alaca**

**Bilgi Erişim Sürecinde Gençlere Okul Kütüphanesi Hizmetlerinin Sağlanması**  
*Provision of School Library Services for Youth in the Information Access Process*

**Deniz Zeren & Serap Çabuk & Buğra Töge**

**E-Kitap Kabulü: Çukurova Üniversitesi İşletme Bölümü Öğrencileri Örneği**  
*E-Book Adoption: Çukurova University Business Administration Students Sample*

**Sıtkı Özbek & Oğuzhan Yoncalık**

**Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılımını Engelleyen Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi (FİZAKEFÖ)**

*Developing the Scale of Factors that Prevent Participation to Physical Activities of High School Students*

