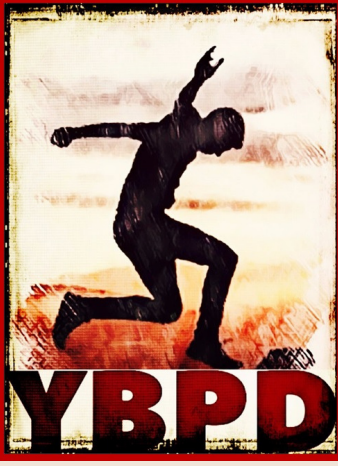


E-ISSN: 2587-1536



YAŞAM BECERİLERİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

LIFE SKILLS JOURNAL OF PSYCHOLOGY

YIL(YEAR): 2022, CİLT(VOLUME): 6, SAYI(ISSUE): 11, HAZİRAN (JUNE)



PSİKIYATRI
PSİKOLOJİ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
SOSYAL HİZMET
PSİKIYATRI HEMŞİRELİĞİ
ÇOCUK GELİŞİMİ
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ
ÖZEL EĞİTİM
ISSN 2587-1536

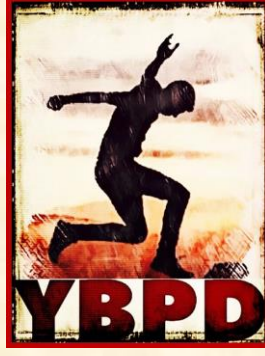
PSYCHIATRY
PSYCHOLOGY
PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE
SOCIAL WORK
PSYCHIATRIC NURSING
CHILD DEVELOPMENT
EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SPECIAL EDUCATION



9 772587 153004



www.dergipark.org.tr/ybpd



Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi
Life Skills Journal of Psychology

ISSN: 2587-1536

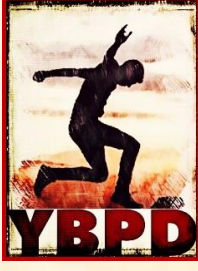
Cilt: 6 • Sayı: 11 • Haziran 2022
Volume: 6 • Issue: 11 • June 2022

Yılda İki Kez Yayınlanan Hakemli Dergi
Biannual Peer-Reviewed Journal

ISSN 2587-1536



9 772587 153004



YAŞAM BECERİLERİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

LIFE SKILLS JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Yıl: 2022, Cilt: 6, Sayı: 11, Haziran
Year: 2022, Volume: 6, Issue: 11, June

Başlangıç 2017

Founded

ISSN 2587-1536

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

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

Dili Türkçe-İngilizce
Language Turkish-English

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

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

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

Yayın Kurulu Prof. Dr. Ayşegül DÖNMEZ, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Editorial Boards Prof. Dr. Esra ENGİN, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Prof. Dr. Hasan YILMAZ, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek-KIRGIZISTAN
Prof. Dr. Işıl BULUT, Başkent Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Prof. Dr. Mazlum ÇÖPÜR, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet Erdal VARDAR, Trakya Üniversitesi, Edirne-TÜRKİYE
Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya-TÜRKİYE
Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan-TÜRKİYE
Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Doç. Dr. Zihniye OKRAY, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC
Dr. Yunus PINAR, Akdeniz Üniversitesi, Antalya-TÜRKİYE

Danışma Kurulu Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük Üniversitesi, Karabük-TÜRKİYE
Advisory Boards Prof. Dr. Belma TUĞRUL, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU, Trakya Üniversitesi, Edirne-TÜRKİYE
Prof. Dr. Zekiye ÇETİNKAYA DUMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Dr. Belgin PARLAKYILDIZ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC
Dr. Cemaliye DİREKTÖR, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC
Dr. Davut İBRAHİMOĞLU, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Dudu Melek SABUNCUOĞLU, Atılım Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Güldener ALBAYRAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde-TÜRKİYE
Dr. Sevinç PEKER, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Hakem Kurulu Prof. Dr. Ayşe SEZEN SERPEN, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Referees Boards Prof. Dr. Bedriye ÖNCÜ, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Prof. Dr. Mualla YILMAZ, Mersin Üniversitesi, Mersin-TÜRKİYE
Prof. Dr. Pınar GÜZEL ÖZDEMİR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Doç. Dr. Recep YILDIZ, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Balıkesir-TÜRKİYE
Doç. Dr. Sultan ŞEHİTOĞLU, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC
Dr. Azize ATLI ÖZBAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Banu ELMASTAŞ DİKEÇ, Uludağ Üniversitesi, Bursa-TÜRKİYE
Dr. Buse ŞENCAN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Cahit NURİ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC
Dr. Ceren GÖKDAĞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa-TÜRKİYE
Dr. Deniz ŞARLAK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla-TÜRKİYE
Dr. Duygu DİNÇER, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Elvan KİREMİTÇİ CANIÖZ, Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane-TÜRKİYE
Dr. Ertuğrul GÖDELEK, Mersin Üniversitesi, Mersin-TÜRKİYE
Dr. Esin TEMELOĞLU ŞEN, İstanbul Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Gün PAKYÜREK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın-TÜRKİYE
Dr. Halil KAYIKCI, Bingöl Üniversitesi, Bingöl-TÜRKİYE
Dr. Kemal ÖZCAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Meliha TEKİN ÇATAL, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Mine EKİNCİ, Atatürk Üniversitesi, Erzurum-TÜRKİYE
Dr. Nur OKUTAN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Dr. Özgür DEMİRCİ SEYREK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Satı DOĞAN, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Dr. Sayra LOTFİ, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Şenel ÇITAK, Ordu Üniversitesi, Ordu-TÜRKİYE
Dr. Zöhre KAYA, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE

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

Dizinler DOAJ, Türk Psikiyatri Dizini
Abstracting and Indexing

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

Bu sayının hakemleri
Referees of this issue

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi, Karabük-TÜRKİYE
Prof. Dr. Ercümend Ersanlı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Prof. Dr. Pinar GÜZEL ÖZDEMİR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Doç. Dr. Suat KOL, Sakarya Üniversitesi, Sakarya-TÜRKİYE
Doç. Dr. Sultan ŞEHİTOĞLU, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC (2 makalenin hakemliğini yapmıştır.)
Doç. Dr. Süleyman DOĞAN, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Başak BAĞLAMA, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC
Dr. Deniz ŞARLAK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla-TÜRKİYE
Dr. Ebru ÜNAY, Trabzon Üniversitesi, Trabzon-TÜRKİYE
Dr. Güldener ALBAYRAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde-TÜRKİYE
Dr. Kemal ÖZCAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Nadire Gülçin YILDIZ, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Özge METİN, Giresun Üniversitesi, Giresun-TÜRKİYE
Dr. Özgür DEMİRCİ SEYREK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır-TÜRKİYE
Dr. Seyhan ÖZDEMİR, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta-TÜRKİYE
Dr. Tuğba SİVRİKAYA, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-TÜRKİYE
Dr. Yunus ALTUNDAĞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-TÜRKİYE

YAYIN İLKELERİ

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

daha önce bir yerde yayınlanıp yayınlanmadığı, herhangi bir tezin parçası olup bu durumun dipnot olarak bildirilip bildirilmediği, herhangi bir kongrede sunulmuş olup bu durumun dipnot olarak bildirilip bildirilmediği, sunulduysa tam metninin kongre kitabında yayınlanıp yayınlanmadığı araştırılır. En son ise kaynakça kontrolü yapılır. Tüm kontrollerin sonunda uygun bulunan makaleler, alanlarında uzman hakemlere gönderilir.

10. Editöryal süreci başarıyla geçen makaleler alanında uzman iki hakeme gönderilir. Dergi makale değerlendirmesinde çift kör hakemlik sistemiyle çalışmaktadır. Yazar makalesini değerlendiren hakemin kim olduğunu, hakemse makalesini değerlendirdiği yazarın kim olduğunu bilmez. Bu gizliliğin sağlanmasından editör sorumludur. Her iki hakemin de olumlu görüş bildirmesinden sonra makale yayımlanır. Hakemlerden biri olumsuz diğeri olumlu görüş bildirmişse, makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakemlik süreci biten makaleler erken görünüm başlığı altında yayınlanır.

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

12. Araştırma ve olgu sunumu makalesi gönderecek yazarların etik kurul izinleriyle ilgili bilgileri mutlaka makale içerisine eklemeleri ve etik kurul onay formunu makalenin son sayfasına eklemeleri gerekmektedir. Yazarların makaleleriyle ilgili benzerlik raporunu, gönderim esnasında sisteme yüklemeleri gerekmektedir. Yazarlar, Turnitin programından alınacak olan benzerlik raporunu şu noktalara dikkat ederek hazırlayacaklardır (Eşleşmeleri çıkart: 4 kelimedenden az işaretlenecek, kaynakça hariç tutulacak, tırnak içi dahil işaretlenecek ve son olarak "depo yok" seçeneği işaretlenecektir.

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

YAYIN ETİĞİ KRİTERLERİ

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

Editörün Sorumlulukları

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

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

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

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

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

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

Hakemlerin Sorumlulukları

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

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

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

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

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

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

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

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

Yazarların Sorumlulukları

1.Yazarların çalışması özgün olmalı, bilime katkıda bulunabilecek yeterlikte olmalı, bilimsel metodolojiyi takip etmeli ve raporlaştırmayı APA 6 kriterlerine göre uygun standartlarda yapmalıdır.

2.Yazarlar dergiye intihal yapılmamış bir makale sunmak zorundadırlar. Makalenin yayımından yıllar sonra bile böyle bir durumun tespiti halinde haklarındaki idari ve adli yaptırımların olabileceğini göz ardı etmeden yayınlarını bilimsel ve ahlaki standartlara göre hazırlamakla sorumludurlar.

3.Yazarlar yayınlarında alıntılama kurallarına uymadan alıntı yapmak, bir başka yazarın ifadelerini kaynakça göstermeden kendi beyanı gibi kullanmak, uydurulmuş verileri kullanmak, verilerle oynamak, yapılmamış bir çalışmayı yapılmış olarak göstermek, daha önce yayınlanmış bir makaleyi tekrar yayın için göndermek, bir datadan birden fazla yayın çıkarmaya çalışmak, hak etmediği halde makaleye hediye yazar eklemek, araştırma esnasında destek aldığı kurumların katkılarını makalesinde yazmamak, deneysel çalışmalarda insan haklarına uymamak ve ileride telafisi güç hatalar yapmak, bir tezden birden fazla makale yayınlamaya çalışmanın etik ihlali olduğunu bilmeli ve bu standartlara göre hareket etmelidir.

4.Yazarlar dergiye gönderdikleri makaleleri yazım kurallarıyla yazmak zorundadırlar. Ayrıca imla ve noktalama konusunda hassasiyet göstermelidirler. Öz, bilimsel açıdan yeterli olsa bile şekil konusunda hassas olunmayan makalelerin reddedileceğini unutmamalıdırlar.

5.Yazarlar, değerlendirme sürecinde editörle devamlı iletişim halinde olmalıdırlar. Editör yazara, hakemin düzeltme tavsiyelerini gönderecek ve bu düzeltmeleri tekrar hakeme gönderebilecektir. Yazar düzeltmeleri zamanında yapmalı ve hakemlerin önerilerini harfiyen yerine getirmelidir. Bu konuda yükümlülüklerini yerine getirmeyen yazarın makalesi reddedilecektir.

6.Yazarlar araştırmalarda elde ettikleri verileri saklamakla yükümlüdür. Dergi editörlüğü makalelerin yayımından yıllar sonra bile yazarlardan bu dataları talep edebilir.

7.Yazarlar makaleye katkısı olmayan kişileri yazar olarak eklememelidir. Ayrıca çok yazarlı makalelerde yazarların sırası, makaleye katkı yoğunluklarına göre yapılmalıdır.

8.Dergiye makale gönderildikten sonra yazar, makaleye yazar eklemek ve yazar çıkartmak için başvuru yapamaz, böyle bir talep oluştuğunda makalesinin reddedileceğini peşinen kabul eder.

9.Yazarlar makaleleriyle ilgili çıkar çatışmasını ve varsa mali destekleri dipnot olarak beyan etmelidir.

YAZIM KURALLARI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tek Yazarlı Kitap

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

İki Yazarlı Kitap

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

Editörlü Kitap

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

Editörlü Kitaptan Bölüm

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

Yüksek Lisans, Uzmanlık ve Doktora Tezleri

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

Makaleler

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

Bildiriler

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

Web Sitesi Alıntıları

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

ÖNSÖZ

Merhaba,

Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi'nin (YBPD) 11. sayısı ile huzurlarınızdayız. Ruh sağlığı ile ilgili tüm bilim dallarını ortak bir bakış açısıyla bir araya getirme misyonuyla çıktığımız yayıncılık serüvenimizde altıncı yılın ilk sayısı ile siz değerli okuyucularımızla buluşmanın heyecanı içerisindeyiz. Geçen bu süre zarfında dergimizin editör, yayın, danışma ve hakem kurullarında görev yapan tüm hocalarımıza minnetimizi ve şükranlarımızı sunuyoruz.

Akademik dergilerin önünde bulunan en büyük motivasyonlardan biri saygın dizinlere girme konusudur. Dergimiz sadece Türkçe yayın yaptığı için ve ulusal hakemli bir dergi olduğu için ERIC, SCOPUS gibi indekslere başvuramıyor. Dergimiz için orta vadede hedef EBSCO, uzun vadede ise ESCI indekslerine girmektir. Bu hedeflere ulaşmak için tüm enerjimizi kullanma eğilimindeyiz. Dergimizi akademik camiada tanıtmanız dileğiyle

On ikinci sayıda görüşmek üzere

Hoşçakalın...

Muhammed YILDIZ

Yazı İşleri Müdürü

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

1. Halil ÖZGÜR, Cahit NURİ.....(1-21)

Sürekli ve Düzenli Sınıf Öğretmeni Değişikliğinin Kaynaştırma Öğrencisi Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi.

Determining the Effect of Continuous and Regular Classroom Teacher Change on Inclusion Students According to Teachers' Views.

2. Servet KAÇAR BAŞARAN, Ceren GÖKDAĞ, Zeynep ERDOĞAN YILDIRIM.....(23-37)

How Does Cognitive Flexibility Associate with Depressive Symptoms? A Multiple Mediation Model Including Emotion Dysregulation and Problem-Solving.

Bilişsel Esneklik, Depresif Belirtilerle Nasıl İlişkilendirilir? Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Problem Çözmeyi İçeren Çoklu Bir Aracılık Modeli.

3. Ebru ÖZÜLKÜ, Başak BAĞLAMA.....(39-57)

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocuğa Sahip Ailelerde Tükenmişlik ile Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki.

The Relationship Between Levels of Burnout and Hopelessness in Families of Children with Learning Disability.

Derleme / Review

4. İzzet PARMAKSIZ.....(59-76)

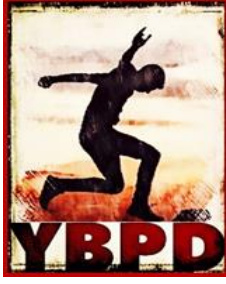
Romantik İlişkilerde Modern Engel: Partner Sosyotelizmi (Phubbing) Üzerine Bir Derleme.

The Modern Barrier in Romantic Relationships: A Review on Partner Phubbing.

5. Sefa BULUT, Emre GÜRKAN.....(77-92)

Öğretmene Yönelik Şiddet.

Violence Against Teachers.



SÜREKLİ VE DÜZENLİ SINIF ÖĞRETMENİ DEĞİŞİKLİĞİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ*

Halil ÖZGÜR¹, Cahit NURİ²

ÖZ

Bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda, sürekli ve düzenli sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik modelin kullanıldığı çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak katılımcıların görüşleri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. KKTC'de görev yapan 28 sınıf öğretmenin katılımıyla COVID-19 önlemleri alınarak ev, kafe ve okul ortamlarında görüşmeler yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda, sınıf öğretmenleri sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmeni ile öğrenci arasında yakalanan uyum ve yapılan eğitsel düzenlemelerin devam edebilmesi için bir yıldan daha fazla süreye ihtiyaç duydukları ve yapılan değişiklikten sonra özel gereksinimli öğrencilerinin akademik gelişimleri için kaygı duydukları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminin mutlaka yapılması görüşünde olduğu ancak kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerinin sınıf tekrarının gerekliliği konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler öğretim uyarlamaları yaparken ders saatlerinin özel gereksinimli öğrenci için yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler öğrenciye uygulanacak yöntem ve öğrencinin gereksinimleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar.

Anahtar Kelimeler

Sınıf Değişikliği, Kaynaştırma Eğitimi, Özel Gereksinimli Birey, Sınıf Öğretmeni

DETERMINING THE EFFECT OF CONTINUOUS AND REGULAR CLASSROOM TEACHER CHANGE ON INCLUSION STUDENTS ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

ABSTRACT

In this study, according to the opinions of primary school teachers, it is aimed to determine the effect of continuous and regular classroom teaching change on mainstreaming students in schools where inclusive education is provided in the Turkish Republic of Northern Cyprus. The phenomenological model, which is one of the qualitative research methods was used in this study to demonstrate semi-structured interviews were conducted and the opinions of the participants were analyzed by descriptive analysis method. The interviews were held in home, cafe and school environments with the participation of 28 classroom teachers working in the TRNC, by taking COVID-19 precautions. In the findings obtained in the research, it was concluded that the continuous and regular classroom teacher changes had a negative effect on mainstreaming students. Primary school teachers stated that they needed more than one year for the continuation of the rapport and educational arrangements between the students and teachers. After the change, it was revealed that teachers were concerned about the academic development of their students with special needs. It has been determined that the classroom teachers are of the opinion that inclusive education should be done but they undecided about the students who receive inclusive education are necessity of grade repetition. In order to overcome these difficulties, they allocate more time to their students with special needs by collaborating with special education teachers and school counselors. In addition, teachers need more information about the method to be applied to the students and their needs.

Key Words

Classroom Change, Inclusive Education, Individual with Special Needs, Primary School Teacher

*Bu makale, Halil ÖZGÜR'ün Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde Dr. Cahit NURİ'nin tez danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin özettir.

¹Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, e-mail: halilozgur2@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4818-8589

²Dr, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: cnuri@ciu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0805-1972

Alıntılama: Özgür, H., Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(11), 1-21.

Giriş

Toplumlar içinde bulunduğu çağı anlamak, birikimlerini gelecek nesillere aktarmak adına her bireyin eşit şekilde yararlandığı bir eğitim sistemine gereksinim duymaktadır. Tipik gelişim gösteren bireylere tanınan eğitim fırsatları özel gereksinimli bireyler için de sağlanmalıdır (Friend ve Bursuck, 1999; Friend, 2013; Lewis, Wheeler, ve Carter, 2017). Eğitim alanında eşit şartların sağlanması ise bireysel farklılıkları dikkate alan program ve uygulamaların geliştirilmesiyle mümkündür. Bu uygulamalardan biri de özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla eşit şartlarda eğitim almasını amaçlayan kaynaştırma uygulamalarıdır (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2020). Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim almalarını ve ihtiyaç durdukları becerilerin kazandırılmasını amaçlanmaktadır (Battal, 2007).

Türkiye Ulusal Engelliler Veri Tabanı (UEVT) 2020 yılı verileri incelendiğinde dünya nüfusunun %15'inin özel gereksinimli bireylerden oluştuğu, Türkiye'de ise bu sayısının 2.530.376 olduğu ancak resmi olmayan verilerle bu oranın %13'e yani yaklaşık 11.000.000'a ulaştığı belirtilmektedir. Aynı veriler incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin %27'sinin 0-21 yaş, %36'sının 22-49 yaş, %37'sinin ise 50-64 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (KKTC-MEB) (2006), Özel Eğitimden Yararlanma Hakkı, Madde 42'de yer alan "*Özel eğitime gereksinimi olan her öğrenci zorunlu eğitim çağında iken ilgi ve yeteneği oranında, zorunlu olarak özel eğitimden parasız veya parasız yatılı yararlanma hakkına sahiptir. Ancak, zorunlu eğitim yaşı dışında da özel eğitim görmek isteyenlere, gerekli eğitim olanağı devletçe ücretsiz sağlanır.*" ifadesi 0-21 yaş aralığındaki %27'lik dilimde bulunan özel gereksinimli bireylerin direk olarak kaynaştırma öğrencisi olduğu veya olma ihtimalin bulunması bu hizmetlerin süreğen ve sistemli şekilde yürütülmesini önemli hale getirmektedir.

KKTC İstatistik Kurumu 2011 yılı en son yapılan nüfus sayım resmi verilerine göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin nüfusu 286.257 olarak belirtilmiştir. Dünya nüfusunun engellilik oranı bu nüfusa oranlandığında ise KKTC'de yaşamını sürdüren özel gereksinimli birey sayısı 35.000 civarı olarak hesaplanmaktadır. Ancak Can Ateş (2019) yaptığı çalışmasında KKTC Devlet Planlama Örgütünün 2006 yılında özel gereksinimli birey sayısını 4824 olarak açıkladığını ve 2011 yılı verilerinin paylaşılmadığını belirtmiştir. Aynı çalışmada Engelliler Federasyonu 2018 yılında özel gereksinimli kişilerin sayısını 5580, Eğitim Koordinasyon Kurulunun ise 5601 olarak açıkladığını belirtmiştir. Elde edilen sayısal sonuç KKTC eğitim sistemi için de kaynaştırma uygulamalarının ne kadar önem taşıdığını göstermektedir. Saygı (2007), bu durumu gerçekleştirdiği Özel Eğitim ve Kaynaştırma adlı çalışmasında Kuzey Kıbrıs'ta özel eğitim yasaının olmamasını belirterek gerekliliğini vurgulamıştır.

Kaynaştırma uygulamaları, KKTC özel eğitim alan yazınında uzun uzadıya tartışılrsa da pek çok eğitimci, ebeveyn ve politika yapıcı bu uygulamaların özel gereksinimli öğrenciler için olası yarar ve sonuçları hakkında yetersiz bilgiye sahiptir (Tabaklar, 2017; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican, 2017; Gökalp, 2019). Yasal ve finansal hususların tartışılması bütünleyici programların ve uygulamaların

tanımlanması ve kaynaştırmanın tüm öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ise bir gerçektir. Ancak KKTC Milli Eğitim Yasası ikinci bölümünde Madde 10'da Fırsat ve Olanak Eşitliği "*Durumları dolayısıyla özel eğitime gereksinimleri olan çocukları ve gençleri, topluma yararlı kılabacak biçimde yetiştirmek ve onlara sağlıklı, dengeli ve güçlü bir kişilik kazandırmak amacıyla, çağdaş ve bilimsel eğitim yöntem ve olanakları gözetilerek, gerek okul içinde gerekse okul dışında gerekli koruyucu, güçlendirici, geliştirici ve yetiştirici önlemler alınır.*" şeklinde belirtilmektedir. Bu maddeden de anlaşılacağı gibi direkt olarak kaynaştırma uygulamalarına vurgu yapılmasa da, madde içinde yer alan "*...gerekli koruyucu, güçlendirici, geliştirici ve yetiştirici önlemler alınır.*" ifadeleri özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları hem toplumsal hem de eğitsel hizmet ve uygulamalara ulaşmasının gerekliliğini işaret etmektedir. Hazırlıkları yapılan KKTC Özel Eğitim Yasa Tasarıyla ilgili Abbasoğlu (2016) çalışmasında, öğretmenlerin tasarıyla ilgili yeterince bilgilendirilmedikleri ancak bu yasanın gerekli olduğu ve mevcut öğretmenler yasının da özel eğitim alanı için yeterli olmadığı görüşüne sahip olduklarını belirtmiştir.

Gökalp (2019) ve Tabaklar (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarda, KKTC'de kaynaştırma eğitimine dahil olan sınıf öğretmenlerinin yapılan yasal düzenlemeler ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıklarını vurgulamıştır. Bu bilgiler ışığında kaynaştırma yasının çıkartılması ve ilgili disiplin alanlarında görev alacak öğretmenlerin uygulama ve yasal düzenlemeler hakkında bilgilendirilmesi kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için zorunlu bir hal almaktadır. Bu çerçevede her ülkenin ihtiyaçlarını göz önüne alarak kendi eğitim sistemini ve eğitim programlarını oluşturması gerekmektedir. Bireyin gereksinim ve özelliklerini merkeze alan uygulamalar geliştirilirken de süreklilik ve denetimi sağlayacak yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için eğitimin sürekliliği ilkesini dikkate alarak uygulamaların kesintiye uğramadan devam etmesi gerekmektedir. Bu durum eğitimin her eğitim kademesinde bireylerin gelişimlerinin sağlıklı şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi için gereklidir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim kademeleri veya programları arasında sağlıklı şekilde geçişini sağlamak için de program analizleri yapılmalıdır.

KKTC'deki okullar temel alındığında okul yöneticileri eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamaya yönelik süreçlerden sorumlu iken bu programları uygulayan kişiler sınıf öğretmenleridir. Bu uygulamalar esnasında öğrencilerin gereksinim ve gelişimlerini sürekli ve doğrudan gözleyen sınıf öğretmenleri eğitim süreci içinde öğrenciler ile yapılan eğitsel çalışmaların yanında öğrencilerin öğrenme özellikleri ve bireysel farklılıkları hakkında da önemli bilgilere sahip olmaktadır. Tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla özel gereksinimli bireylerin ortam veya eğitsel düzenlemelere/değişikliklere uyum sağlama süreci daha fazla zaman almaktadır. Bu bilgiler ışığında özel gereksinimli bireylerin eğitimleriyle ilgili karar verirken planlanan eğitim sürecinin aksamaması ve ihtiyaçlarına yönelik destekler sunmak için sürekliliği sağlamanın zorunlu olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, sınıf öğretmenleri de özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken onları tanımak, sosyal, duygusal ve öğrenme özelliklerini belirlemek için zamana ihtiyaç duymaktadır.

KKTC, Türkiye ve Dünya’da kaynaştırma ile ilgili yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Kaynaştırma ile ilgili, kaynaştırma eğitime yönelik görüşler, öğrencilere yönelik tutumlar, kaynaştırma eğitiminde yaşanan güçlükler, kaynaştırmada öğretim uygulamaları vb. pek çok çalışma karşımıza çıkmaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002; Kwapy, 2004; Avramidis ve Kalyva, 2007; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Altun ve Filiz, 2020; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Güteryüz, 2014; Nacaroğlu, 2014; Abbasoğlu, 2016; Yılmaz ve Melekoğlu, 2018; Gökalp, 2019).

KKTC’de kaynaştırma eğitimi uygulayan ilkokullarda okul yöneticilerinin yönlendirmeleriyle sınıf öğretmenleri her yıl sürekli ve düzenli olarak sınıf değişikliği yaşamaktadır. Ancak özel gereksinimli öğrenciler üzerinde sürekli ve düzenli öğretmen değişikliğinin ne gibi etki yarattığı bilinmemektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim aldığı ilkokullarda birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar her yıl sınıf öğretmenlerinin değişmesinin kaynaştırma uygulamaları üzerinde ne gibi etkiler yarattığının belirlenmesi de sınıf öğretmeni ve eğitimin diğer paydaşlarına önemli bilgiler sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın problemi, sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisinin üzerindeki etkisinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

- 1.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrenci-öğrencileri için öğretim uyarlamaları yaparken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin her yıl yapılan sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ile çalıştıkları bir eğitim öğretim yılı sonunda yapılan sınıf değişikliğinden dolayı öğrencinin akademik gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sınıf tekrarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Fenomenoloji birkaç kişinin bir olgu veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımlayan bir araştırma modelidir (Creswell, 2013). Yani yaşanmış deneyimleri değerlendirmeye odaklanmaktadır. Dolayısıyla olgu bilim, kişinin deneyimlerini yorumlamak için bireylerin yaşantı tecrübelerinden faydalanan bir araştırma yöntemidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım 2007). Nitel araştırmalar, katılımcıların doğal ortamları bozulmadan gözlemlenmesi olayına dayandığı için bize zengin ve daha sağlıklı veriler sunabilmektedir. Olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül yaklaşımla ortaya konulabilmektedir (Ataseven, 2012). Bu da bize deneysel çalışmadan çok daha fazla veri sunabilmekte ve olayları net bir şekilde görebilmemizi sağlamaktadır. Nitel araştırmalar üzerinde çalışılan konunun çok yönlü analiz edilmesine ve çeşitli

bulguların sunulmasına fırsat tanımaktadır. Ayrıca araştırmacıyla katılımcıların sayılara ve yapay ilişkinin ötesinde günlük deneyim ve dilin paylaşılmasını sağlamaktadır. Bu durum nitel araştırmaların güçlü bir özelliğidir (Şimşek ve Yıldırım, 2001).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı kaynaştırma eğitimi uygulayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (n=28) oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme ile ulaşılmıştır. Benzeşik örnekleme, birbirine benzer bir örneklem oluşturarak belirgin bir alt grubu tanımlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada ulaşılan kişilerin önerilerinden yola çıkılarak diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Talim Terbiye Kuruluna başvurularak araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan yasal izin alınarak çalışma planlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, eğitim, mesleki kıdem, çalıştıkları sınıf ve bu sınıfın mevcuduna ilişkin özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Kod	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Çalışılan Sınıf	Sınıf Mevcudu
SÖ1	39	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl ve üzeri	1.sınıf	23
SÖ2	41	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	2.sınıf	27
SÖ3	48	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	5.sınıf	27
SÖ4	31	Erkek	Üniversite	6-10 yıl arası	5.sınıf	24
SÖ5	30	Kadın	Yüksek Lisans	6-10 yıl arası	1.sınıf	30
SÖ6	37	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl arası	5.sınıf	35
SÖ7	46	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	3.sınıf	31
SÖ8	31	Erkek	Üniversite	6-10 yıl arası	5.sınıf	24
SÖ9	38	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	4.sınıf	26
SÖ10	52	Erkek	Üniversite	16 yıl ve üzeri	5.sınıf	24
SÖ11	29	Kadın	Üniversite	6-10 yıl arası	3.sınıf	21
SÖ12	51	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	3.sınıf	26
SÖ13	34	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl arası	1.sınıf	27
SÖ14	36	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	4.sınıf	29
SÖ15	35	Kadın	Üniversite	11-15 yıl arası	2.sınıf	22
SÖ16	32	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl arası	4.sınıf	20
SÖ17	21	Kadın	Üniversite	1-5 yıl arası	3.sınıf	27
SÖ18	32	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl arası	4.sınıf	27
SÖ19	42	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	2.sınıf	31
SÖ20	34	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl arası	3.sınıf	25
SÖ21	25	Kadın	Üniversite	1-5 yıl arası	3.sınıf	25
SÖ22	26	Erkek	Üniversite	1-5 yıl arası	3.sınıf	16
SÖ23	42	Kadın	Yüksek Lisans	16 yıl ve üzeri	1.sınıf	26
SÖ24	38	Kadın	Üniversite	11-15 yıl arası	1.sınıf	25
SÖ25	22	Kadın	Üniversite	1-5 yıl arası	1.sınıf	15
SÖ26	42	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	4.sınıf	25
SÖ27	42	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	3.sınıf	27
SÖ28	51	Kadın	Üniversite	16 yıl ve üzeri	4.sınıf	28

Tablo 1. incelendiğinde araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin 24'ü (%85.7) kadın öğretmenlerden oluşmakta ve yaşlarının ortalaması 36,9, öğretmenlerin 4'ü (%14.2) erkek öğretmenlerden oluşmakta ve yaş ortalaması 35'dir. Katılımcıların 8'i (28.5) üniversitelerin yüksek lisans, 20'si (%71.4) ise lisans programlarından mezun olmuşlardır. Katılımcıların 13'ü (%46.4) 16 yıl ve üzeri, 7'si (%25) 11-15 yıl arası, 4'ü (%14.2) 6-10 arası, 4'ü (%14,2) 1-5 yıl arası

mesleki deneyime sahiptirler. 1. sınıfların öğretmenliğini yapan 6 (%21.4), 2. sınıfların öğretmenliğini yapan 3 (%10.7), 3. sınıfların öğretmenliğini yapan 8 (%28.5), 4. sınıfların öğretmenliğini yapan 7 (%21.4) ve 5. sınıfların öğretmenliğini yapan %17.8 şeklinde oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin her yıl düzenli olarak sınıf değişikliği yaşayıp/yaşamama, önceki yıllarda kaynaştırma öğrencisi ile çalışıp/çalışmama, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup/olmama, sınıfında kaynaştırma öğrencisi sayısı ve sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne ilişkin özellikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Sürekli ve Düzenli Sınıf Öğretmeni Değişikliğine İlişkin Bilgiler

Kod	Her Yıl Düzenli Olarak Sınıf Değişikliği Yaşıyor musunuz?	Önceki Yıllarda Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalıştınız mı?	Sınıfınızda Kaynaştırma Öğrencisi var mı?	Sınıfınızda Kaç Tane Kaynaştırma Öğrencisi var?	Sınıfınızda Kaynaştırma Öğrencisinin Yetersizlik Türü Nedir?
SÖ1	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ2	Evet	Evet	Evet	1	Otizm
SÖ3	Evet	Evet	Evet	2	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ4	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ5	Evet	Evet	Evet	2	Otizm, özel öğrenme güçlüğü
SÖ6	Hayır	Evet	Evet	1	DEHB
SÖ7	Hayır	Evet	Hayır	-	-
SÖ8	Evet	Evet	Hayır	-	-
SÖ9	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ10	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ11	Evet	Evet	Evet	1	Otizm
SÖ12	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ13	Evet	Evet	Evet	2	Otizm, özel öğrenme güçlüğü
SÖ14	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ15	Evet	Evet	Evet	1	Zihinsel yetersizlik
SÖ16	Evet	Evet	Evet	1	Zihinsel yetersizlik
SÖ17	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ18	Evet	Evet	Hayır	-	-
SÖ19	Evet	Evet	Hayır	-	-
SÖ20	Evet	Evet	Hayır	-	-
SÖ21	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ22	Evet	Hayır	Hayır	-	-
SÖ23	Evet	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ24	Evet	Evet	Hayır	-	-
SÖ25	Evet	Evet	Evet	1	Zihinsel yetersizlik
SÖ26	Evet	Evet	Evet	2	Özel öğrenme güçlüğü
SÖ27	Evet	Evet	Evet	2	Otizm, özel öğrenme güçlüğü
SÖ28	Hayır	Evet	Evet	1	Özel öğrenme güçlüğü

Tablo 2’de araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tablo 2. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin 25’i (%89.2) düzenli olarak sınıf değişikliği yaşamakta iken, 3’ü (%10.7) düzenli sınıf değişikliği yaşamamaktadır. Katılımcıların 27’si (%96.4) daha önce kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış, 1’i (%3.5) hiç kaynaştırma öğrencisi ile çalışmamış, 21’i (%75) halen kaynaştırma öğrencisi ile çalışırken, 7’si (%25) kaynaştırma öğrencisi ile

çalışmamaktadır. Katılımcıların 16'sının (%57.1) kaynaştırma sınıfında 1 öğrencisi, 5'inin (%17.8) 2 öğrencisi bulunmakta, 7'sinin (%25) ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinden 17'si (%65.3) özel öğrenme güçlüğü, 5'i (%19.2) otizm, 3'ü (%11.5) zihinsel yetersizlik, 1'i (%3.8) ise DEHB tanılı gurubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla oluşturulan soru formu iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan formda ilk bölümde sınıf öğretmenlerinin bilgilerini ve çalıştığı sınıf hakkındaki bilgilerini öğrenmek amacıyla 11 soru, ikinci bölümde ise öğretmenlerin araştırmanın amacını ortaya koyacak 4 açık uçlu soru yer almaktadır. Toplamda 15 soru yer almaktadır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formunda sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, eğitim, mesleki kıdem, çalıştıkları sınıf ve sınıfın mevcuduna ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin her yıl düzenli olarak sınıf değişikliği yaşayıp/yaşamama, önceki yıllarda kaynaştırma öğrencisi ile çalışıp/çalışmama, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup/olmama, sınıfında kaynaştırma öğrencisi sayısı ve sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne ilişkin özellikler hakkında bilgi almayı hedeflemektedir.

Görüşme Formu

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden olgu bilim yöntemi kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle katılımcılardan görüş alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği sağladığı sistematik düzen ve bununla birlikte esnek olma özelliğini taşıması nedeniyle eğitim bilimleri araştırmalarında çok fazla tercih edilen bir tekniktir (Creswell, 2002). Bu tekniğin kullanılması için uygun sorular hazırlanır. Her katılımcıya aynı sırayla sorular yönlendirilir ancak katılımcı istediği soruya istediği kadar görüş sunabilir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzaner, 2006). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, toplanan veriler önce kavramsallaştırılarak organize edilir ve verileri açıklayan temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yönde sınıf öğretmenlerinin deneyimleri alınarak öğretmenlerin sürekli ve düzenli sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin görüşme sorularıyla alınması uygun görülmüştür.

Görüşme Sorularının Geliştirilmesi

Sürekli ve düzenli sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerine yönlendirilecek olan görüşme sorularının hazırlanması sürecinde öncelikli olarak gerekli alanyazın taraması yapılmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim üzerinden, "kaynaştırma", "bütünleştirme", "sürekli ve düzenli sınıf değişikliği", "sınıf değişikliği" gibi anahtar kelimeler kullanılarak araştırmaya benzer çalışmalar incelenmiştir. Konu hakkında araştırmalar yapılırken bir yandan

da uzman görüşü alınarak sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan araştırmalar ve alınan uzman destekleriyle konuya ilişkin soru taslağı ortaya koyulmuştur. Bu yönde hazırlanan soru taslağı problem durumu ve arkasından alınacak görüşler düşünülerek belli bir sıraya konulmuştur. Hazırlanan görüş formu ilk olarak danışmanın görüşüne sunulmuştur. Yapılan düzenlemelerin ardından kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak, amaca hizmet edip etmediğini belirlemek ve yazım kurallarında herhangi bir kusur olup olmadığını anlamak için özel eğitim alanından 3, dil ve anlatım alanından 1 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler ışığında görüşme formunun yazım yanlışları düzeltilmiş, soruların içeriğinde düzenlemeler yapılmış ve deneme amaçlı 5 sınıf öğretmenine uygulanmış ve soruların anlaşılır olup olmadığı netleştirilmiştir. Pilot uygulamada 5 sınıf öğretmeninden alınan ses kayıtları sonrasında görüşme formunun amacı yansıttığı, araştırmanın amacına uygun olduğu danışman ve araştırmacı tarafından belirlenmiş, görüşme sorularının son hali verilmiştir.

Görüşme Süreci

Araştırmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin, bu süreçte cevapladığı soruların ne amaçla sorulduğu, görüşmenin nasıl gerçekleşeceği ve nasıl kayıt tutulacağı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bu yönde gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra 30.09.2021 tarihinde ilk görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sürekli ve düzenli sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşleri alınmadan önce araştırmacı kendisini ve araştırmasını tanıtmıştır. Bu adımların ardından araştırmanın içeriği ve alana uygunluğu hakkında görüş alındığına dair KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulundan alınan izin belgesi öğretmenlere sunulmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin gönüllü katılımlarını sağlamak ve sürdürülebilmek için cevaplamamak istedikleri sorular için hiçbir baskı yapılmayarak araştırmadan ayrılmak istediklerinde ise anlayışla karşılanacakları önceden belirtilmiştir. Bu yönde öğretmenlerin görüşlerinin gizli tutulacağı, hiçbir şekilde açık isimlerinin kullanılmayacağı hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla görüşmelerin etik kurallara uygun olması için her türlü usule uyulmuştur. Son olarak öğretmenlerden görüşmelerin bütün detaylarının not edilebilmesi açısından ses kaydı alınması yönünde izin istendikten sonra görüşmelere başlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanması aşamasında sağlıklı iletişim kurulabilmesi amacıyla görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Sürekli ve düzenli sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesine yönelik yapılan çalışma COVID-19 pandemi sürecinde okullarda eğitim öğretime ara verildiği dönemde başladığı için katılımcıların ev ortamında veya pandemi önlemleri çerçevesinde hizmet veren kafelerde yapılmaya başlanmıştır. Bunun ardından ilk görüşmeler 17.04.2021'de başlamış ve son görüşmenin 18.10.2021 tarihinde yapılmasıyla son bulmuştur. Okullarda eğitim öğretim başladıktan sonra okul bahçesi, öğretmenler odası ve okuldaki sınıf ortamlarında verilerin toplanmasına devam edilmiştir. Araştırmada çalışma grubu

oluşturulurken daha önceki yıllarda kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış olma şartı aranmıştır ancak bir katılımcı ise daha önce çalışmamış olup gözlemlerine dayalı görüşme sorularını yanıtlamış ve istenen cevaplar alındıktan sonra görüşme sonlandırılmıştır. Veriler toplanırken görüşmeler esnasında etik olması açısından ses kaydı alınarak ve araştırmanın amacı belirtilerek yapılmıştır. İlk etapta genel izlenimler ve tecrübeler alınmış sonra konu hakkındaki görüş ifadelerine başvurulmuştur. Öğretmenin soruyu anlamadığı veya içerik olarak farklı yönde görüş sunduğu fark edildiği anda benzer başka sorularla desteklenmiştir. Görüşmelerin tamamının eksiksiz dokümanlarının alınabilmesi için kabul eden öğretmenlerin görüşmeleri kaydedilmiş ve daha sonra görüşme sırasına göre yazılı hale getirilmiştir. Ayrıca verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağından ve kimliklerini belirtecek herhangi bir bilginin tezde verilmeyeceğinden bahsedilmiştir. Ancak ses kaydı alınmasına yönelik çekincelerini belirten sınıf öğretmenleriyle not tutma şeklinde veriler toplanmıştır. Öğretmenlere yönlendirilen sorular problemlere dönük olarak adım adım sorulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada öğretmenlerinin sürekli ve düzenli sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesinin analizinin yapılabilmesi için araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Elde edilen veriler kodlar oluşturularak içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede her öğretmen için ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır. Her sınıf öğretmenine SÖ1, SÖ2, SÖ3,, şeklinde kod verilmiştir. Bu kodlamada ile araştırmanın soruları ve cevaplarını kapsayan kategoriler oluşturulur (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Belirlenen kategoriler öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmiş olup, frekanslar o görüşü belirten öğretmen sayısına göre oluşturulmuştur. Frekansların bu şekilde oluşturulmasının nedeni katılımcıların daha fazla görüş belirtmesi ya da hiç görüş bildirmemesinden kaynaklanmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan araştırmanın amaca hizmet edip etmediğinin belirleyicisi geçerlik ve güvenilirlik. Nitel araştırmaların gerçek anlamda kabul görülmesi ve güven arz edebilmesi için bu iki ölçütün karşılanması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Geçerlilik, araştırmacı, katılımcı ve araştırmayı inceleyen kişilerin elde edilen bulguların doğruluğunu kabul ediyor olmasıdır (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla nitel araştırmalarda geçerliliği sağlayabilmek için önemli derecede alınması gereken önlemler ve yapılması gerekenler vardır. Bu sebeple görüşme sorularının hazırlanması sürecinde alanında uzman 3 özel eğitim, 1 dil ve anlatım alanından toplam 4 kişiden görüş alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın geçerliğini sağlamak için geniş kapsamlı görüşmeler kayıt altına alınmış ve hiçbir değişikliğe gidilmeden öğretmen görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak ifade edilmiştir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için araştırmanın bütün süreci bir sıra halinde ifade edilerek ilerlenmiştir. Ayrıca güvenilirlik, araştırmacının ne kadar iyi bir gözlemci olduğuyla da alakalıdır. Bu amaçla görüşmeler esnasında ortamda veya süreçte yaşanan her detay eksiksiz kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerden ad, soyad, telefon gibi bilgiler alınmayıp, konuya

ilişkin ise geniş kapsamlı bilgiler alınmış ve hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacağı yönünde güven ortamı sağlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliği için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek, öğretmenlerin gönüllü katılımı sağlanmış, ayrıca öğretmenin görüşme esnasında bulunduğu ortam, görüşmelerin yapıldığı süre ve tarihler sırasıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için öğretmenlerden alınan görüşler tekrar katılımcıya onaylatılmıştır. Bu kapsamda ilgili araştırmalar incelenmiş bulgular kısmında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bir diğer konu ise araştırmanın dış geçerliği olmuştur. Dış geçerliği sağlamak için ise en ufak bir değişikliğe gidilmeden öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri doğrudan verilmiştir. Bu konuda uzman kişilerden görüş alınarak adım adım ilerleme sağlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın veri toplama aşamalarında hiçbir yanlılık yapılmadan objektif ve nesnel bir biçimde olması gerektiği gibi etik kurallara uyularak, gerçekler olduğu gibi yansıtılmıştır. Araştırmacı, katılımcı öğretmenlere hiçbir şey ifade etmeyecek ve yönlendirme yapmayacak kadar uzak, katılımcı öğretmenlerin her söylediğini kaydedecek kadar yakın bir tavır içerisinde bulunmuştur. Sorulara verilen cevaplar aşamasında pasif, araştırmanın diğer bütün kısımlarında aktif olarak yer alan araştırmacı, katılımcıların gönüllü katılımını sağlayarak konu hakkında kapsamlı görüş alma yoluna gitmiştir.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci-Öğrencileri İçin Öğretim Uyarlamaları Yaparken Yaşadıkları Güçlükler İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrenci-öğrencileri için öğretim uyarlamaları yaparken yaşadıkları güçlükleri belirleyebilmek için öğretmenlere “Sınıfınızda kaynaştırma eğitimi alan öğrenci-öğrencileri için öğretim uyarlamaları yaparken ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci-Öğrencileri İçin Öğretim Uyarlamaları Yaparken Yaşadıkları Güçlükler İlişkin Görüşler

Kod	f
Verilen görevi tamamlamak için daha fazla zamana ihtiyaç duyulması	10
Müfredatı takip edememe	7
Kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmada yaşanan güçlük	7
Materyal eksikliğinden kaynaklı güçlükler	6
Sınıfın fiziksel yapısında kaynaklı güçlükler	4
Sınıf hâkimiyetinin kurulamamasından kaynaklı güçlük	2
Uygulanacak yöntem hakkındaki bilgi eksikliği	2
Okul idaresinden kaynaklı güçlükler	1
İletişim güçlüğü	1
Dikkat eksikliğinden kaynaklanan güçlük	1
Görüş bildirmeyen	1

**Bazı öğretmenler birden fazla yanıt vermiştir.*

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrenci-öğrencileri için öğretim uyarlamaları yaparken ne gibi güçlükler yaşadığına ilişkin görüşlere bakıldığında, 10 sınıf öğretmeni “*Verilen görevi tamamlamak için daha fazla zamana ihtiyaç duyulmaktadır*” ortak görüşünü bildirmiştir. SÖ27; “*...Özellikle zaman olarak geri kalabiliyorlar. Onlara ek süre ve bilgi vermek gerekiyor. Daha fazla tekrarla sınıf seviyesine gelmesi için destekliyorum...*” görüşü ile yaşadığı güçlüğü belirtmiştir. Bu görüş çerçevesinde SÖ17; “*...Çocuğun kendisine verilen görevi yapmak istememesi, kendisine verilen görevi bitirmesi gerekenden çok daha uzun sürede bitirmesi...*” yanıtını vermiştir. “*Müfredatı takip edememe*” ortak görüşünü bildiren 7 sınıf öğretmeninden biri olan SÖ01; “*...Kendi müfredata göre geriden geliyor. Eş zamanlı gelemiyor. Sosyal etkinlikleri yaparken geç kalıyor. Ders dışındaki yönergeleri anlıyor. Akademik derslerde güçlük yaşıyor. Öğrendiklerini hatırlamıyor...*” yanıtını vermektedir. Bu görüşü destekleyen diğer öğretmenlerden SÖ2; “*...Müfredatı takip edemedikleri için hafifletilmiş program uyguluyorum...*”, SÖ19; “*...Mevcut müfredat onun için çok hızlı olduğu için, ona özel bir program belirler ona göre ilerlerim...*” görüşleriyle müfredatı takip edememe konusunda güçlük yaşadıklarını fakat bu güçlüğü kendi çabaları ile çözüm ürettiklerini belirtmişlerdir. 7 sınıf öğretmenin ortak görüş belirttiği bir diğer güçlük ise “*Kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmada yaşanan güçlük*” olduğu belirlenmektedir. Bu güçlük konusunda görüş bildiren öğretmenlerden SÖ6; “*...Sınıf mevcudu kalabalık olduğundan o öğrenciler için ayrı/özel uygulamalar yapamıyorum. Program yoğun, süre dar. Ayrıca bir etkinlik yapamıyorum...*” ve SÖ9; “*...Öğrenci sayısından dolayı her öğrenciyle birebir ilgilenemez zamanın az olması...*” görüşleriyle kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmada yaşanan güçlüğüün sebebini sınıf mevcudunun kalabalık oluşuna bağlamakta iken SÖ8; “*...Genelde bu tip öğrencilere BEP uygulamak gerektiği için yeterli zamanı ayıramıyorum...*” görüşü ile yaşadığı güçlüğüün nedeninin BEP’in hazırlanması gerektiği için yeterli zamanı ayıramadığından kaynaklı olduğu belirlenmektedir. 6 sınıf öğretmeni ise “*Materyal eksikliğinden kaynaklı güçlük*” yaşadığını belirtmiştir. SÖ12; “*...Bu öğrencimin diğer öğrencilerle iletişim kurabilmesi için öğretim materyallerine ihtiyaç duymaktayım. Örneğin; satranç, dama, hafıza oyunları, sudoku. eğitim öğretim yöntemleri kullanmada zaman problemimiz vardır...*” görüşü ile materyalleri sınıf içi iletişimi arttırmak için ihtiyaç olduğunu belirtirken, SÖ16; “*...Sınıf düzenini uyarlamak ile ilgili, öğretim materyallerinin kaynaştırma öğrencilerine uygun olmamasından kaynaklı güçlükler yaşıyorum...*”, SÖ21; “*...Bu süreçte özel eğitim öğretmenlerinden bu konu ile ilgili materyal ve görüş önerileri alarak güçlükleri ortadan kaldırmaya çalışırım. Güçlükler genel olarak çocuğa özel materyal ve öğretim teknikleridir...*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “*Sınıfın fiziksel yapısından kaynaklı yaşanan güçlük*” hakkında görüş bildiren 4 sınıf öğretmeninden SÖ18; “*...Masa, sandalye yetersiz. Sınıfın fiziki şartlarının uygunsuzluğu ve materyal yetersiz. Zaman sorunu yaşıyorum...*” yanıtını vermiştir. SÖ5 ise; “*...İdari güçlükler, zaman zaman sınıfın fiziki yapısı ve materyal eksikliğinden kaynaklı güçlük yaşıyorum...*” yanıtı ile aynı zamanda “*Okul idaresinden kaynaklı güçlük*” yaşadığını belirtmiştir. “*Sınıf hakimiyetinin kurulamamasından kaynaklı güçlük*” yaşadığını belirten 2 öğretmenden biri olan SÖ7; “*...Sınıf sessizliğini korumada ve disiplini sağlamada zorluk yaşıyorum. Bu öğrenciler ders anında hiç olmadık davranış ve konuşma sergileyebilmekte. Ayrıca bu öğrencilere zaman ayırıp onlara farklı yöntem, metot ve*

tekniklerle ders anlatmak ve sınav yapmakta güçlük yaşıyorum...” görüşünü bildirirken aynı zamanda “Uygulanacak yöntem hakkındaki bilgi eksikliği” güçlüğü de yaşamaktadır. SÖ10 sadece; “İletişim güçlüğü yaşıyorum” yanıtını verirken, SÖ22; “...Öğretim uyarlaması yaparken özel gereksinimli öğrenciler derse dikkatini diğer öğrenciler gibi veremez ve onlar kadar kolay ve hızlı öğrenme sağlayamaz. Bu yüzden uygulama sırasında sürekli onun yanında yer alıp odaklanabilmesi, daha kolay öğrenebilmesi için özel bir şekilde ilgilenmek zorunda kalıyorum...” görüşü ile “Dikkat eksikliğinden kaynaklanan güçlük” yaşadığını belirtmiştir. SÖ25 görüş bildirmemiştir.

Her Yıl Yapılan Sınıf Öğretmeni Değişikliğinin Kaynaştırma Öğrencisi Üzerinde Oluşturduğu Etkilere İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde ne gibi etkileri olduğunu belirleyebilmek için öğretmenlere “Her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Her Yıl Yapılan Sınıf Öğretmeni Değişikliğinin Kaynaştırma Öğrencisi Üzerinde Oluşturduğu Etkilere İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	f
Olumlu etki	Farklı iletişim kanalları geliştirip, her sene kendisini yeniden ifade eder	1
	Yeni öğretmen ve öğrencinin birbirini tanınması için geçen süre	10
	Akademik ilerleme için aynı öğretmen ile 1 yıldan daha fazla süreye ihtiyaç duyulması	3
	Öğretmen ile öğrenci arasında yakalanan uyumun sona ermesi	3
Olumsuz etki	Yapılan tüm eğitsel düzenlemelerin her yıl değişmesi	3
	Öğretmenlerin öğrenciye yönelik çabasının değişiklik göstermesi	1
	Öğrencinin gelişiminin takip edilememesi	1
		6
Kararsız	Eğer öğretmeni ile uyum ve çalışmalar iyi ise olumsuz etki yaratır, eğer öğretmeni ile uyum ve çalışmaları kötü ise öğrenci için olumlu etki yaratır.	

**Bazı öğretmenler birden fazla yanıt vermiştir.*

Her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde ne gibi etkileri olduğuna ilişkin görüşler incelendiğinde, “Olumlu etki” yaratır, “Olumsuz etki” yaratır ve oluşan şartlara bağlı olarak görüşü değişebilen “Kararsız” olarak adlandırılan 3 farklı görüş oluşmaktadır.

Her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde “Olumlu etki” yaratır yanıtını veren tek sınıf öğretmeni SÖ6; “...Bence olumlu etkileri oluyordur. Farklı bir öğretmenle yeniden başlıyor. Farklı iletişim kanalları

geliştirebilen, farklı uyarıcılar sunabilen bireyleri tanıyor, kendisi her sene yeniden ifade edebilir...” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde “Olumsuz etki” yaratır yanıtını veren 22 sınıf öğretmenini bulunmaktadır. Bu sınıf öğretmenlerinden 10 öğretmen “Yeni öğretmen ve öğrencinin birbirini tanıması için geçen süre” olumsuz etki yaratır ortak görüşünde bulunmuşlardır. SÖ7; “...Bu öğrencileri tanımak, anlamak ve onlara yardımcı olabilmek için zamana ihtiyaç vardır. Bir öğretmen bu öğrenciyi tam olarak tanıdıktan sonra ona faydalı olmaya başlar derken yılsonu gelir ve okul biter. Gelecek yıl başka öğretmene giden bu çocuk için aynı serüven tekrar başlar. O yüzden her yıl farklı öğretmene gitmesi çocuk için dezavantajdır...” görüşünü bildirirken, SÖ12; “...Kaynaştırma öğrencisini tanımak, çözmek ona göre eğitimsel düzenlemeler organize etmek uzun bir süreç olduğundan bu gibi öğrencilerin sınıf öğretmeni değiştirmesinin olumsuz etkileri olduğunu düşünüyorum...” yanıtı ile benzer görüş bildirmiştir. “Akademik ilerleme için aynı öğretmen ile 1 yıldan daha fazla süreye ihtiyaç duyulması” ortak görüşte yanıt veren SÖ2; “...Gerçek kaynaştırma gerek sınıf öğrencileri üzerinde her yıl sınıf öğretmeni değişikliğinin olması olumlu etki yaptığını düşünüyorum. Öğretmenin ilerleme sağlaması için bir yıldan daha çok zamana ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik sadece müfredatı tamamlamak değildir, kurulan bağ ile eğitimin tamamlanabileceğini düşünüyorum...” şeklinde kaynaştırma öğrencisinin 1 yıldan daha uzun süreli aynı sınıf öğretmeni ile çalışmasının gerekliliği yönünde görüş bildirirken, SÖ24; “...Her yıl yapılan öğretmen değişikliğini doğru bulmuyorum. Hem öğretmen hem öğrenci için zor bir durum. Özellikle 1., 2. Ve 3. Sınıflarda tek öğretmen ile devam etmelidir. Her yıl yapılan değişiklik öğretmenin öğrencisini, öğrencinin öğretmenini tanıması açısından zaman kaybı yaşanmasına sebep olacaktır...” görüşü ile ilk 3 yılın aynı öğretmen ile çalışılması gerektiğini belirtmiştir. “Öğretmen ile öğrenci arasında yakalanan uyumun sona ermesi” görüşünü bildiren 3 sınıf öğretmeninden SÖ25; “...Duygusal yönden alışan bir öğrencinin her sene öğretmen değiştirmesi onun düzenine alıştığı için değişmesini gerekli bulmuyorum...” ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin duygusal açıdan uyumunun bozulacağını belirtmiştir. “Yapılan tüm eğitsel düzenlemelerin her yıl değişmesi” ortak görüşünde birleşen 3 sınıf öğretmeninden SÖ16; “...Öğrencinin sınıfa ve arkadaşlarına ve bana uyum sağlamak ile ilgili güçlükler yaşadığını düşünüyorum. Önceki öğretmenin öğretim metodu ile benim öğretim yöntemim farklı olması gibi güçlükler yaşıyorum...” görüşü ile değişen sınıf öğretmeni ile kaynaştırma öğrencisi ile farklı yöntemleri kullandıklarını belirtmektedir. SÖ18 ise; “...Olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü her öğretmen aynı sabrı, güveni ve özveriye vermez...” görüşü ile “Öğretmenlerin öğrenciye yönelik çabasının değişiklik gösterdiğini” belirtmektedir. 1 sınıf öğretmeni ise SÖ15; “...Sınıf öğretmeni değişikliğinin öğrencinin öğretmen ile etkileşiminde olumsuz etkisi olacağını düşünüyorum. Öğrencinin gelişim seviyesinin takibinin düzenli yapılamayacağını düşünüyorum...” görüşü ile “Öğrenci gelişiminin takip edilememesinin” her yıl yapılan sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

Her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde “Kararsız” görüş bildiren 6 sınıf öğretmeninin ortak görüşü ise, SÖ20’nin belirttiği

gibi “...Olumlu veya olumsuz olabilir. Olumlu olarak daha farklı öğretmenler ile çalışması olabilir. Olumsuz olarak ise daha önceki öğretmenin düzeninden başka bir düzene ve kendini ifade edebilme konusunda başa dönme gibi etkiler olabilir...” şeklinde belirtilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalıştıkları Bir Eğitim Öğretim Yılı Sonunda Yapılan Sınıf Değişikliğinden Dolayı Öğrencinin Akademik Gelişimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ile çalıştıkları bir eğitim öğretim yılı sonunda yapılan sınıf değişikliğinden dolayı öğrencinin akademik gelişimi hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere “Kaynaştırma öğrencisi ile çalıştığınız bir eğitim öğretim yılı sonunda yapılan sınıf değişikliğinden dolayı öğrencinizin akademik gelişimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalıştıkları Bir Eğitim Öğretim Yılı Sonunda Yapılan Sınıf Değişikliğinden Dolayı Öğrencinin Akademik Gelişimine İlişkin Görüşleri

Kod	f
Akademik başarının olumsuz etkilenmesi kaygısı	16
Öğrencinin yeni öğretmene alışması ve eğitime yeniden başlaması sürecinden kaynaklanan zaman kaybı	8
Görüş bildirmeyen	4
Akademik ve kişisel gelişimin olumlu etkilenir	1

**Bazı öğretmenler birden fazla yanıt vermiştir.*

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ile çalıştıkları bir eğitim öğretim yılı sonunda yapılan sınıf değişikliğinden dolayı öğrencinin akademik gelişimine ilişkin görüşleri incelediğimizde 16 sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin gelişimine yönelik “Akademik başarının olumsuz etkilenme kaygısı” ortak görüş olarak belirlenmiştir. SÖ27; “...Öğrencimi tanıyıp bir yıl boyunca gerekli desteği vermiş, hangi yönlerde zayıf olduğunu tespit edip, öğrencinin kabul ettiği yöntemlerle ona özel ilgi göstermiş kişi olarak bir sonraki yıl yeni öğretmeninde bunları tespit edip uygulamaya başlamasına kadar zaman kaybı ve akademik yönden kötü etkilenme olasılığı artacaktır...” görüşü ile öğrencinin akademik gelişimi hakkındaki kaygısını belirtirken aynı zamanda 8 sınıf öğretmenin görüş belirttiği “Öğrencinin yeni öğretmene alışması ve eğitime yeniden başlaması sürecinden kaynaklanan zaman kaybı” konusunda da endişesini belirtmektedir. Bu iki görüşleri destekleyen SÖ18; “...Kesinlikle kaygı duyuyorum. Sil baştan başlamak gerekir. Tekrardan alışma ve eğitim açısından en baştan başlaması gerekir...”, SÖ7; “...Benim sınıftaki bir öğrenci hem benimle hem arkadaşlarıyla kaynaşmış ve eğitim programı uygulamışsak yıl sonunda başka bir öğretmen ile devam etmesi öğrencinin öğretmenin tanıyana kadar ve arkadaşlarını benimseyene kadar akademik gelişimi durur diye düşünüyorum...” görüşleri ile birbirlerinin görüşlerini desteklemişlerdir. 4 sınıf öğretmeni görüş bildirmez iken, 1 sınıf öğretmeni SÖ23; “...Kaynaştırma öğrencisinin akademik başarısının arttığı ve kişisel gelişiminde olumlu ilerlemeler

elde ettiğini söyleyebilirim...” görüşü ile akademik ve kişisel gelişimin olumlu etkilendiğini belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Sınıf Tekrarı Yapması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sınıf tekrarı yapması hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere “Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sınıf tekrarına ilişkin görüşleriniz nelerdir” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciler İçin Sınıf Tekrarı Yapmasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f
Destekliyorum	Tanı grubuna/ Öğrencinin gelişim özelliklerine bağlı olarak değişebilir (şarta dayalı)	8
	Sadece 1. Sınıfta yapılan tekrarın faydalı olacağına inanılıyorsa (şarta dayalı)	6
	Temel becerileri kazanamaması halinde/şartıyla (şarta dayalı)	2
Desteklemiyorum	Sınıf arkadaşlarının değişmemesi için	6
	Motivasyonu kırılabilir	2
	Destek özel eğitim sağlanarak düzelebilir	2
	Öğrencinin kendi gelişiminin takibi ve değerlendirilmesi gerektiği için	1

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sınıf tekrarına ilişkin görüşleri incelendiğinde “Destekliyorum” yanıtı veren 16 sınıf öğretmenlerinin tamamının, desteğinin bir şarta dayalı olduğu ortaya çıkmıştır. 12 sınıf öğretmeni ise “Desteklemiyorum” yanıtı vermiştir.

“Destekliyorum” yanıtı veren sınıf öğretmeni SÖ5; “...1. Sınıf ve tekrar yaparsa öğrenileceğini düşünüyorsak olabilir. Diğer sınıflarda genellikle etmemesi gerektiğini düşünüyorum. Tanı gurubu da önemli bit kriter olmalı. Örneğin; Gelişim geriliği yaşayan bir çocuk 1. Sınıfta belki tekrar ederek gelişimini ilerletebilir...” görüşü ile kaynaştırma öğrencisinin sınıf tekrarını öğrencinin tanısının göz önüne alınarak yapılması gerektiği belirterek hem “Tanı grubuna/ Öğrencinin gelişim özelliklerine bağlı” hem de “Sadece 1. Sınıfta yapılan tekrarın faydalı olacağına inanılıyorsa” görüşü ile şartlara dayalı desteğini belirtmiştir. SÖ12; “...Destekliyorum fakat bu öğrencilerin yetersizlik türüne göre karar verilmelidir. Ayrıca bu öğrencilerin fiziksel durumlarına göre belirlenmelidir...” SÖ19; “...Öğrenme gücü olan bir öğrencinin sınıf tekrarı yapması onun için daha faydalı olabilir...” görüşleri ile öğrencinin tanısının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Sadece 1. Sınıfta yapılan tekrarın faydalı olacağına inanılıyorsa” şartıyla desteklediğini belirten sınıf öğretmenlerinden SÖ25; “...Bence sınıf tekrarı bir seneye kalırsa doğrudur. Sürekli aynı sınıfı tekrarlattığımızda öğrenciye duygusal ve fiziksel yönden uygun olmadığını düşünüyorum...” SÖ14; “...Akademik başarısızlıklardan dolayı sınıf tekrarını doğru bulmuyorum. Ama özellikle 1. Sınıfta okuma-yazma becerisini kazanamamışsa ve yapacağı sınıf tekrarının ona faydalı olacağını düşünüyorsam, sınıf tekrarı yapmasını uygun bulurum...” SÖ28; “...1. Sınıfta olabilir. Okuma yazmayı öğrenebilsin diye. Ama diğer sınıflarda gerekli değildir. Çünkü kaynaştırmaya katılan öğrenciyi sınıfa göre değil, kendi akademik gelişimi ile değerlendirmeliyiz...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Eğer öğrenci “Temel becerileri kazanamaması” şartıyla sınıf tekrarını destekleyen SÖ21; “...Eğer okuma-yazma, dört işlem konularında “ kendi

seviyesine uygun” beceri düzeyine gelmemişse sınıf tekrarının uygun olduğunu düşünüyorum...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

“Desteklemiyorum” görüşünü bildirenlerden 6 sınıf öğretmeni “Sınıf arkadaşlarının değişmemesi için” sınıf tekrarını desteklemediklerini belirtmiştir. Bu görüşlerini SÖ2; “...Bence sınıf tekrarı olması gereksizdir. Kaynaştırma öğrencisinin aldığı sınıf arkadaşları ile devam etmesinin daha uygun olduğunu düşünüyorum...”, SÖ17; “...Kaynaştırma eğitiminin esas amacı öğrencinin kendi akranları ile eğitim alıp sosyalleşmesi olduğundan, çok gerekli olmadıkça sınıf tekrarı yaptırılmaması gerektiğini düşünüyorum...”, SÖ22; “...Kaynaştırma öğrencileri için sınıf tekrarının uygun olduğunu düşünmüyorum. Faydalı olan, kendi yaşlılarıyla aynı sınıfta eğitim almaya devam ederek kendini geliştirebileceği kadar geliştirmesi ve sosyalleşmesidir...” şeklinde belirtmişlerdir. 2 sınıf öğretmeni ise kaynaştırma öğrencisinin sınıf tekrarının “motivasyon kırıcı” olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü belirten SÖ6; “...Sınıf tekrarı yapılmamalı. Zaten yavaş ilerleyen bir öğrenci için biktirici ve motivasyonunu kırıcı olabilir. Alabileceği, kazanabileceği temel becerileri büyük oranda kazanmış ise onun için yeterlidir...”, SÖ15; “...Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarının uygun olmadığını ve öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum...” şeklinde motivasyonun önemini belirtmiştir. “Özel destek eğitim sağlanarak düzelebilir” görüşünü belirten 2 sınıf öğretmeninden SÖ1; “...Normal öğrencilerde bile sıkıntı oluyor. Özel çocukların sınıf tekrarını desteklemiyorum. Sosyal duygusal durumlar açısından etkilenir. Daha yakında ilgilenmek şarkı ile üst sınıfa geçirilmeli. Normal öğrenciler bu durumu anlayabilir fakat onlar anlamayabilir. Özel eğitim öğretmeni desteğiyle kurtarılabilir...” görüşü ile özel eğitim desteğinin önemini belirtmiştir. Sınıf tekrarını desteklemediğini belirten 1 sınıf öğretmeni SÖ4; “...Sınıf tekrarı olayı mantıksız. Sürekli gelişim takibi olması gerekir ve kendi içinde değerlendirme yapılması gerekir...” görüşü ile tek bir sınıf öğretmenin “Öğrencinin kendi gelişiminin takibini ve değerlendirmesini” yapması gerektiğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sucuoğlu (2006) “Öğrencinin özelliklerine/performansına bağlı olarak uyarlamalar yapılmadığı zaman, özel gereksinimli öğrencinin genellikle sınıfın başarısız bir öğrencisi olarak kalacağı, öğretim yılındaki kazanımlarının son derece az olacağı, belki de hiç olmayacağı” şeklinde belirterek kaynaştırma öğrencileri için yapılan öğretim uyarlamalarının önemini belirtmiştir. Bu görüş altında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrenci-öğrencileri için öğretim uyarlamaları yaparken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin, öğretmenlerin öğretim uyarlamalarında yaşadıkları güçlüklerin en başında kaynaştırma öğrencisinin öğretim esnasında verilen görevi tamamlaması için daha fazla zamana ihtiyaç duyulması sonucu ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim uyarlamaları yaparken öğrenciye zaman ayıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile sınıf öğretmenlerinin öğrencinin yetersizliğinden kaynaklı eğitim sürecinde kaynaştırma öğrencisine yeteri kadar zaman ayıramazken, öğretim uyarlamaları yaparken de kaynaştırma öğrencisine yeteri kadar zaman ayıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın diğer alt amaçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin materyal eksikliğinden ve sınıfın fiziksel yapısından kaynaklı güçlük yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. KKTC’de Vilda

ve ark. (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yetersizlik düzeylerine göre sınıf içi düzenlemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda sonuçlar benzerlik göstermekle birlikte, KKTC’de yapılan iki araştırmanında benzer sonuç göstermesi önemli görülmektedir.

Her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde oluşturduğu etkisine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ortak görüşü ile her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz etki yarattığını düşünen öğretmen, yeni öğretmen ve öğrencinin birbirini tanıması için geçen sürenin kayıp bir süre olacağını düşünmektedirler. Olumlu etki yaratacağını düşünen öğretmenler küçük bir grup iken, bu konuda kendini kararsız hissedenler ise kararsızlıklarının sebebini “eğer öğretmeni ile uyumlu ve çalışmalar iyi ise olumsuz etki yaratacağını, eğer öğretmeni ile uyum ve çalışmaları kötü ise öğrenci için olumlu etki yaratır” şeklinde açıklamaktadırlar. Bu konu ile ilgili alanyazına bakıldığında her yıl düzenli ve sürekli yapılan sınıf öğretmenliği değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğuna dair araştırmaya rastlanmamıştır.

Saygı (2007) Kuzey Kıbrıs’ta özel eğitim ve kaynaştırma adlı çalışmasında özel eğitim yasanının olmayışından ve gerekliliğinden bahsederken, mutlaka bu yasanın çıkması gerektiğini belirtmiştir. KKTC Milli Eğitim Yasası, Milli eğitim sistemini Düzenleyen Genel Esaslar 2. Bölüm Madde 11’de, bireylerin eğitimlerinin yaşam boyunca sürmesi esası ile birlikte “Gençlerin eğitimleri yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir biçimde uymalarına yardımcı olacak önlemler ile yetişkinlerin sürekli eğitimlerini sağlayıcı önlemler almak temel bir eğitim görevidir. Bu görev, örgün, açık ve yaygın eğitim kurumlarında, iş birliği ve eşgüdüm içinde ve belirli plan ve programlar izlenmek suretiyle yerine getirilir” ifadesiyle eğitimde süreklilik vurgulanmaktadır. İlgili madde okul hayatından sonraki eğitim süreçlerinin ele alınmasını ve program dâhilinde yürütülmesi gerektiğini içermesine rağmen, eğitimin herkes için sürekli ve program dâhilinde düzen içinde yapılması önem arz etmekte olduğu düşünülmektedir. KKTC’de özel eğitim yasanın olmamasına rağmen KKTC Milli Eğitim Yasasının ilgili maddesi göz önünde alındığında sınıf öğretmenlerinin her yıl düzenli ve sürekli değişmesi hususunda geçici düzenlemeler oluşturulabilir. Hali hazırda oluşturulmaya çalışılan özel eğitimle ilgili yasa tasarını ile ilgili olarak Abbasoğlu (2016), öğretmenlerin KKTC’de özel eğitim ile ilgili oluşturulan yasa tasarısı hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları, ancak bu yasanın gerekli olduğu, şu anki öğretmenler yasanın da özel eğitim alanı için yeterli olmadığını belirtmiştir. KKTC’de Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin yapılan yasal düzenlemeler ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıkları sonuçlarına ulaşan araştırmalar incelendiğinde Gökalp (2019) ve Tabaklar (2017) yaptıkları çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin çoğunun mevzuat ve politikalara hâkim olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan KKTC öğretmen yasanın incelendiğinde 4. kısım madde 31’de müdür, müdür muavini ve sorumlu öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını belirten “Eğitim ve öğretim etkinlikleri ile diğer okul etkinliklerini düzenlemek ve ders programlarının uygulanmasını sağlamak” ve “Öğretmenlere, okutacakları sınıf veya dersleri belirlemek ve yürütecekleri okul etkinliklerini göstermek” ifadeleri dikkate alındığında sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine gerekli

düzenlemeleri sağlamaktadırlar. Ayrıca KKTC Milli Eğitim Yasası ikinci bölüm, milli eğitimin ilkelerini açıklayan madde 10'da belirtilen "*Durumları dolayısıyla özel eğitime gereksinimleri olan çocukları ve gençleri, topluma yararlı kılacak biçimde yetiştirmek ve onlara sağlıklı, dengeli ve güçlü bir kişilik kazandırmak amacıyla, çağdaş ve bilimsel eğitim yöntem ve olanakları gözetilerek, gerek okul içinde gerekse okul dışında gerekli koruyucu, güçlendirici, geliştirici ve yetiştirici önlemler alınır*" ifadesi önemli görülerek okul içerisinde gerekli düzenlemelerin okul müdürlerinin yanında, okul dışında da ilgili birimlerin düzenlemeleriyle sürekli ve düzenli olarak sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ile çalıştıkları bir eğitim öğretim yılı sonunda yapılan sınıf değişikliğinden dolayı öğrencinin akademik gelişimine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencinin akademik gelişiminin olumsuz etkileneceği yönünde kaygı duymaktadır. Bazı öğretmenler ise öğrencinin yeni sınıf öğretmenine alışması, eğitime yeniden başlaması sürecinde kaynaklanan zaman kaybının oluşacağını belirtmişlerdir. Bu bildirimler çalışma içerisinde benzerlik göstermektedir.

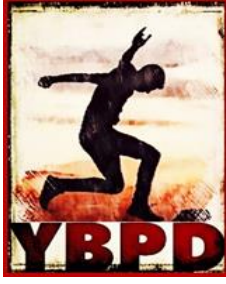
Destek belirten öğretmenler ise, öğrencinin tanı ve gelişim özelliklerine, sadece birinci sınıfta ve okuma yazma gibi temel becerileri kazanmaları halinde sınıf tekrarının yapılmasını şartlı olarak desteklemişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden birkaçının bu görüşü desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşe destek belirtmeyen öğretmenler ise, öğrencinin sınıf arkadaşlarının değişmemesi ve motivasyonlarının kırılmaması yönünde bildirimde bulunmuşlardır. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlar ışığında okul yönetimlerinin sürekli ve düzenli olarak sınıf öğretmenleri ile gerekli düzenlemeleri yapıp önlemler alması, kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilere yönelik gerekli fiziksel düzenlemeler ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun materyal desteği sağlamalıdır. Kaynaştırma öğrencileri için okul içi yönetici-öğretmen-veli iletişim ve işbirliği artırılmalıdır. Araştırma sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulduğundan, benzer çalışmaların okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve aileler ile de yapılması konunun daha geniş çerçevede ele alınıp çözüm önerileri getirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Abbasoğlu, S. (2016). *Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulanan ilkokullarda özel eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Altun, T. ve Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Ankara: Sakarya yayıncılık.
- Ataseven, B. (2012). Nitel bilimsel araştırmalarda veri kalitesinin önemi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(2), 543-564.
- Avramidis, E. ve Kalyva, E. (2007). Yunan öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların normal okula dahil edilmesine yönelik tutumları. *Avrupa Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimin ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, E.S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2006). The opinions and suggestions of teachers who are working in a vocational school about inclusion. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 5(2), 33-50.
- Can Ateş, R. (2019). *Engelli politikalarında sivil toplum kuruluşlarının rolü: KKTC örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Cankaya, Ö, ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Creswell, J.W. (2002). *Eğitim araştırması: Nicel planlama, yürütme ve değerlendirme* (s. 676). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J.W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. DBER Speaker Series, 48. digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48.
- Creswell, J.W., & Nitel, A.D. (2017). *Nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap.

- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A.M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Friend, M. (2013). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Pearson Higher Ed.
- Friend, M. ve Bursuck, W.D. (1999). *Including students with special needs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gökalp, T. (2019.) *Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (KKTC Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KKTC İstatistik Kurumu (2011). *Nüfus ve Hayati İstatistikler*. stat.gov.ct.tr/IST-YIL-2019.aspx web sitesinden 20.01.2022 tarihinde indirilmiştir.
- KKTC MEB (2006). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Kuzey Kıbrıs'ta Özel Eğitim-Önce İnsan*. Lefkoşa: Milli Eğitim ve Kültür ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü Özel Eğitim Birimi Yayını Yönetmeliği.
- Kwapy, J.E. (2004). *Attitudes Toward Inclusive Education By K-12 Regular and Special Education Techers*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University.
- Lewis, R.B., Wheeler, J.J., Carter, S.L. (2017). *Teaching students with special needs in general education classrooms*. Pearson.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi: Gaziantep ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saygı, M. (2007). Kuzey Kıbrıs' ta özel eğitim ve kaynaştırma [Special education and mainstreaming in north Cyprus]. *Journal of National Education*, 1, 53-64.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Şimsek, H., & Yıldırım, A. (2001). *The reform of pre-service teacher education in Turkey*. In R. G. Sultana (Ed.), *Challenge and change in the Euro-Mediterranean region: Case studies in educational innovation* (pp. 411-430). New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Tabaklar, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerinin belirlenmesi (KKTC Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Wehmeyer, M.L., ve Shogren, K.A. (2020). *Exceptional Lives: Practice, Progress, & Dignity in Today's Schools*. Pearson Education, Incorporated.
- Türkiye Ulusal Engelliler Veri Tabanı (UEVT) (2020). erisilebilirlik.prohes.com.tr/blog/turkiyede-ulusal-engelli-veri-tabanina-gore-nufusun-13-u-yani-9-milyon-engelli/26 web sitesinden 20.04.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Vilda, M., İrdem, K., Ustam, F., Çamlıca, A., Gözügüzel, Ö.D., Cellatoğlu, B.B., ... ve Dervişoğulları, K. (2019). İlkokul öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(4), 113-125.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M.A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.



HOW DOES COGNITIVE FLEXIBILITY ASSOCIATE WITH DEPRESSIVE SYMPTOMS? A MULTIPLE MEDIATION MODEL INCLUDING EMOTION DYSREGULATION AND PROBLEM-SOLVING*

Servet KAÇAR BAŞARAN¹, Ceren GÖKDAĞ², Zeynep ERDOĞAN YILDIRIM³

ABSTRACT

According to the cognitive-behavioral model of depression, inflexibility in thought processes increases symptoms by causing more negative emotions and behavioral problems. Previous studies have empirically shown that cognitive flexibility is negatively associated with difficulties in emotion regulation, inadequate problem-solving, and depressive symptoms. However, no research includes these variables together to the best of our knowledge. We aimed to examine the relationships between these variables and test the mediating effect of emotion dysregulation and problem-solving between cognitive flexibility and depressive symptoms via multiple mediation analysis. 275 undergraduate students participated in this study. We used a self-report battery including the Cognitive Flexibility Inventory, Difficulties in Emotion Regulation Scale, Problem Solving Inventory, and Beck Depression Inventory to collect the data. We tested the hypotheses via Pearson correlation analysis and multiple mediation analysis. According to the results, higher levels of cognitive flexibility were significantly associated with lower depression, inadequate problem solving, and emotion dysregulation. Moreover, emotion dysregulation has a mediating role in the relationships between cognitive flexibility and depressive symptoms. Inadequate problem-solving, however, was not a significant mediator. Consistent with previous findings, our results supported the importance of emotion dysregulation and cognitive flexibility for depression. Our study demonstrated the pathways of these variables. Also, results indicated that different therapy approaches that address cognitive flexibility and emotion regulation (e.g., cognitive-behavioral therapy, acceptance and commitment therapy, and emotion-focused therapy) might effectively reduce depressive symptoms.

Key Words

Depression, Flexibility, Cognitive Flexibility, Emotion Regulation, Problem-Solving

BİLİŞSEL ESNEKLİK, DEPRESİF BELİRTİLERLE NASIL İLİŞKİLENDİRİLİR? DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ VE PROBLEM ÇÖZMEYİ İÇEREN ÇOKLU BİR ARACILIK MODELİ

ÖZ

Depresyonun bilişsel-davranışçı modeline göre, düşünce süreçlerindeki katılık, olumsuz duyguların ve davranışsal sorunların artmasını tetikler ve depresif belirtilerin artışına neden olur. Önceki çalışmalar ampirik olarak bilişsel esnekliğin duygu düzenlemedeki güçlükler, yetersiz problem çözme ve depresif belirtilerle negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak, bildiğimiz kadarıyla, bu değişkenleri birlikte inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışmada bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi ve duygu düzenleme ve problem çözmenin bilişsel esneklik ile depresif belirtiler arasındaki aracılık etkisini çoklu aracılık modeli ile test etmeyi amaçladık. Araştırmanın örneklemini, 275 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Bilişsel Esneklik Envanteri, Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Beck Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Sonuçlara göre, daha yüksek bilişsel esneklik seviyeleri, daha düşük depresyon, yetersiz problem çözme ve duygu düzenleme güçlüğü ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esneklik ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü vardır. Ancak yetersiz problem çözmenin, bu ilişkide anlamlı bir aracı rolünün olmadığı saptanmıştır. Önceki bulgularla uyumlu olarak, mevcut araştırmanın bulguları duygu düzenleme güçlüğü'nün ve bilişsel esnekliğin depresif belirtilerin ortaya çıkışındaki önemini desteklemektedir. Ayrıca sonuçlar, bilişsel esneklik ve duygu düzenlemeyi ele alan farklı terapi yaklaşımlarının (örneğin, bilişsel-davranışçı terapi, kabul ve kararlılık terapisi ve duygu odaklı terapi) depresif belirtileri etkili bir şekilde azaltabileceğine yönelik kanıtlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Depresyon, Esneklik, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme, Problem Çözme

*A part of this research was presented as an oral presentation at the 46th annual Congress of the European Association for Behavioural and Cognitive Therapies, Stockholm, Sweden, August 31-September 3, 2016.

¹Ph.D., Pamukkale University Faculty of Science and Letters, e-mail: servet_kacar@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6614-1103

²Ph.D., Manisa C. Bayar University Faculty of Science and Letters, e-mail: cerengokdag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9111-2811

³Ph.D., Pamukkale University Faculty of Science and Letters, e-mail: erdoganzyp@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8049-0158

Citation: Kacar Basaran, S., Gokdag, C., Erdogan Yildirim, Z. (2022). How does cognitive flexibility associate with depressive symptoms? A multiple mediation model including emotion dysregulation and problem-solving. *Life Skills Journal of Psychology*, 6(11), 23-37.

Introduction

Depression, one of the most experienced psychological disorders, is characterized by a persistent negative mood that might significantly damage people's functionality (Young et al., 2001) is a globally-prevalent mental health problem. Depression is also common comorbidity in people with other mental disorders and physical diseases (Kang et al., 2015; Katon, 2003; Kaiser et al., 2021). Understanding the risk and maintaining factors of depression is critical since depressive symptoms can negatively affect individuals, cause workforce loss, become chronic, and pose a risk of suicide (American Psychiatric Association, 2013; Daly et al., 2010; McTernan et al., 2013).

According to the cognitive model of depression (Beck et al., 1979), the depressive mood is closely related to individuals' cognitive distortions and negative schemas. Negative thoughts have some negative consequences such as feelings that are hard to regulate and problematic behaviors. For this reason, in cognitive-behavioral therapy (CBT) for depression, negative and rigid thoughts are tried to change with the functional and adaptive thoughts (Beck, 1991; Beck et al., 1979). This has been handled as a fundamental principle ensuring the effectiveness of CBT because depressed individuals have rigid thoughts and have difficulty flexing those (Young et al., 2001). When viewed from this perspective, cognitive flexibility is one of the significant factors of depressive symptoms.

In recent years, cognitive flexibility has been studied with several variables and defined as a switch between thoughts, and the ability to adapt to specific situations and look at different perspectives (Stevens, 2009). Cognitive flexibility could be generally defined as switching cognitive skills to adapt to changing environmental situations (Dennis & Vander Wal, 2010). It can be measured with both some behavioral tasks and self-report tools. In both methods, it has been emphasized that cognitive flexibility is negatively associated with several psychological symptoms and psychopathology (e.g., Chamberlain et al., 2006; Hayes et al., 2006; Tchanturia et al., 2012;) specifically depression (Dağ & Gülüm, 2013; Wang et al., 2019; Yazar & Meterelliyoz, 2019; Zarei et al., 2018).

To the best of our knowledge, however, few studies investigated to what extent cognitive flexibility predicts depression severity. Palm and Follette (2011) reported that cognitive flexibility could significantly predict depressive symptoms of traumatized individuals or even stated that other variables may play a crucial role in this relationship. Thus, we can say that some variables associated with both cognitive flexibility and depression may have an essential mediating role between cognitive flexibility and depression. Based on this interpretation and the cognitive-behavioral model of depression (negative thoughts may affect emotions and behaviors), two of them may be emotion regulation and problem-solving.

Some researchers suggested that mood alterations in depression may be related to some problems and difficulties in emotion regulation (e.g., Campbell-Sills & Barlow, 2006; Ehring et al., 2010; Kring & Werner, 2004). According to Aldao (2013), emotion regulation is the ability of individuals to manage their emotional experiences and behave appropriately against changing demands by changing situations that reveal these feelings. This definition is suggestive of cognitive

flexibility. Also, Radkovsky et al. (2014) emphasized how emotion regulation strategies related to cognitive flexibility should be explained in future studies. After all, recent studies demonstrated that emotion regulation is moderately associated with cognitive flexibility (Baginski, 2015; Zarei et al., 2018).

The ability to problem-solve is related to cognitive flexibility and depression since individuals who can change their thoughts may solve their problems (Krems, 1995), so they may feel less depressed. Nezu and Ronan (1985) showed that the lack of problem-solving is correlated with psychopathology symptoms like depression. Besides, it has been stated that problem-solving is one of the emotion regulation strategies (Aldao et al., 2010). Also using adaptive strategies contribute the adequate levels of problem-solving (Gross, 1998). Therefore, both having less difficulty in emotion regulation and success in problem-solving might lead one's emotional state to a positive side.

Despite all findings in the literature, no study in which cognitive flexibility, emotion regulation, and problem-solving were used to explain depression together did not encounter. Yet, these variables are said to be fundamental and vulnerability factors for depression. Especially cognitive flexibility may be one of the dominant features of the cognitive-behavioral model and therapy of depression. Furthermore, emotion dysregulation and inadequate problem-solving skills may play a mediator role in the relationship between cognitive flexibility and depressive symptoms. According to the cognitive-behavioral model, what determines our emotions and behaviors is how we interpret the events (Beck, 2011). Thus, the model in which cognitive flexibility is a predictor and emotion dysregulation and inadequate problem-solving are the mediator variables may be successful in predicting depressive symptoms. In this study, we aimed to investigate the relationship between these variables and test a multiple mediation model (see Figure 1). We firstly hypothesized that as cognitive flexibility increases, emotion dysregulation and inadequate problem-solving decrease. Also, our second hypothesis was the significant mediator roles of emotion dysregulation and problem-solving in the relationship between cognitive flexibility and depressive symptoms.

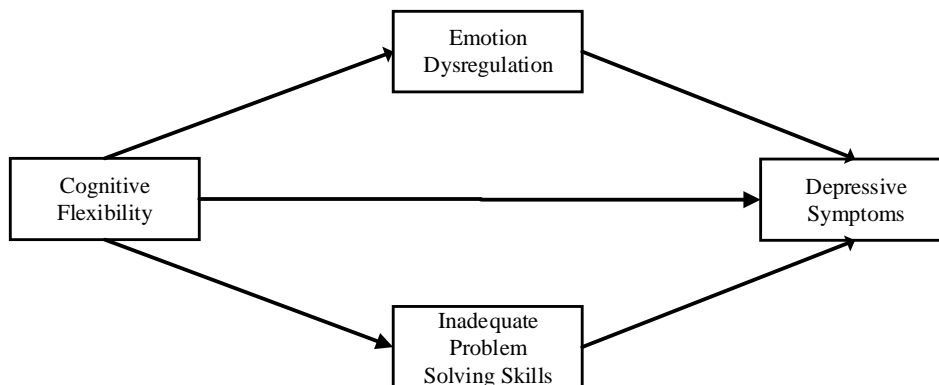
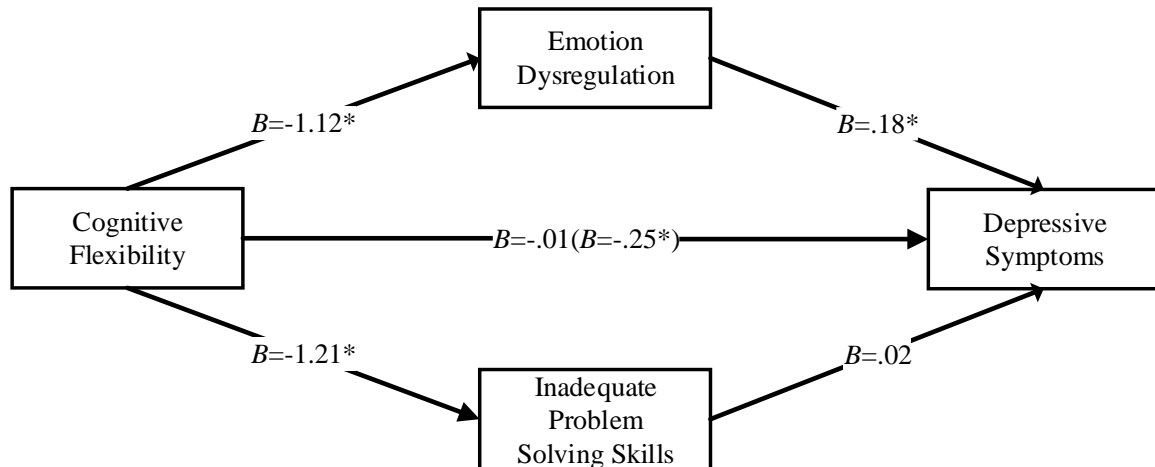


Figure 1. Proposed multiple mediation model

Note. The model predicts that cognitive flexibility will increase depressive symptoms through emotion dysregulation and inadequate problem solving skills.



Note. * 95% confidence interval does not include 0. Gender was controlled for this analysis.

Figure 2. The mediating role of inadequate problem solving skills and emotion dysregulation on the relationship between cognitive flexibility and depressive symptoms.

Method

This is a cross-sectional study of 275 university students studying at Ege University. Convenience sampling method was used for this study.

Participants

The study consists of 275 undergraduate students, of whom 209 were female (76 %), from Ege University in Izmir, Turkey. The mean age of participants is 20.6 ($SD=2.52$) and most of the participants are single (98 %). Being over the age of 18 and volunteering to participate in the research are the inclusion criterias of the research. Being outside the age range of 18-65, not volunteering to participate, and having a psychiatric diagnosis are also the exclusion criterias of the current study.

Measurements

Cognitive Flexibility Inventory (CFI): The CFI is a 20-item, seven-point Likert scale, a self-report measure designed by Dennis and Wander Wal (2010) to assess individuals' cognitive flexibility levels. The CFI consists of two subscales: alternatives and control. The CFI has a reliable factor structure, good test-retest reliability, good concurrent validity, and excellent internal consistency (Dennis & Vander Wal, 2010). The Turkish version of the CFI has the same factor structure as the original CFI, and also it is a reliable instrument (Gülüm & Dağ, 2012). Higher points indicate that the individual has a high level of cognitive flexibility. In our study, Cronbach's alpha coefficient of the CFI was 0.90.

Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS): The DERS is a 36-item, five-point self-report questionnaire designed by Gratz and Roemer (2004) to evaluate multiple domains of emotion dysregulation. Higher scores indicate higher levels of difficulties in emotion regulation. The scale consists of a total score and six subscales. It has high internal consistencies and satisfactory test-retest reliability coefficients. The Turkish version of the DERS shows the 6-factor structure as the original scale and satisfactory internal consistency and test-retest reliability

(Rugancı & Gençöz, 2010). In our study, Cronbach's alpha coefficient of the DERS was 0.93.

Problem Solving Inventory (PSI): The PSI is a 35-item, five-point self-report questionnaire designed by Heppner and Petersen (1982) to assess individuals' perceptions about their problem-solving ability and style. Higher points indicate that the individuals perceive themselves as inadequate in problem-solving skills. The PSI includes three subscales: approach-avoidance style, personal control and problem-solving confidence. Reliability coefficients indicate that the PSI is stable over two weeks and internally consistent. The PSI was translated into Turkish by Şahin et al. (1993). The Turkish version has indicated that it is a valid and reliable scale. It has six subscales and a total score. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the PSI in our study was 0.91.

Beck Depression Inventory (BDI): The BDI is 21 item self-report questionnaire was developed by Beck et al. (1961) to evaluate the presence and severity of depression symptoms. The reliability of the BDI was high. The Turkish version of the BDI was adapted by Hisli (1989) and shown to be a valid and reliable measurement. In our study, the Cronbach alpha reliability coefficient of the BDI was .86.

Procedure

Following the ethical committee permission obtained by the Ege University Scientific Research and Publication Ethics Committee (*Protocol Number: 89-2014*), the data collection started. Data collection was carried out between November 2015 and January 2016. Two hundred seventy-five participants who signed informed consent forms completed forms consisting of the CFI, DERS, PSI, and BDI in classroom settings. The demographic information form was initially given to the participants; the other four scales were given in varying order. Participants completed the instruments in approximately 20 min.

Data Analysis

The analyses were conducted via SPSS 24.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Descriptive statistics were calculated for all the variables. Pearson correlations were used to investigate the relationships among the variables. To test the proposed model, we used a multiple mediation model in PROCESS MACRO (Hayes, 2013; Model 4, 5,000 bootstrap sample). Statistically significant indirect effects have been evaluated according to 95% bootstrap confidence intervals. If zero is not contained in the 95% confidence interval for the indirect effect, there is clear evidence that the indirect effect is positive to a "statistically significant" (see, Hayes, 2013).

Results

Table 1. Descriptive statistics and intercorrelations of study variables

	M	SD	α	1	2	3	4
1. CFI	77.02	10.37	.90	-			
2. DERS	79.82	20.23	.93	-.58*	-		
3. PSI	87.92	21.08	.91	-.60*	.47*	-	
4. BDI	10.20	7.39	.86	-.36*	.55*	.32*	-

Note. $N=275$, * $p<.01$

CFI: Cognitive Flexibility Inventory, DERS: Difficulties in Emotion Regulation Scale, PSI: Problem Solving Inventory, BDI: Beck Depression Inventory

Means, standard deviations, internal consistencies and intercorrelations for the full sample are shown in Table 1. The correlation coefficients were examined to assess the zero-order relationships among CFI, DERS, PSI, and BDI. Accordingly, relationships between all scales were significant. Cognitive flexibility was negatively correlated with all other measures, and the other correlations were significantly positive ($p<.01$). The highest correlation coefficient displays between cognitive flexibility and inadequate problem-solving skills ($r=-.60$, $p<.01$).

Table 2. Multiple mediation model linking cognitive flexibility to the depressive symptoms via inadequate problem solving skills and emotion dysregulation

Inadequate Problem Solving Skills					
Predictor	B	SE	t	p	LLCI to ULCI
Constant	181.08	8.13	22.24	.000	165.05 to 197.10
Gender	.53	2.39	.22	.823	-4.18 to 5.24
CF	-1.21	.09	-12.32	.000	-1.41 to -1.02
Emotion Dysregulation					
Predictor	B	SE	t	p	LLCI to ULCI
Constant	168.99	7.93	21.28	.000	153.36 to 184.61
Gender	-1.92	2.33	-.82	.411	-6.52 to 2.67
CF	-1.12	.09	-11.68	.000	-1.31 to -.93

Depressive Symptoms					
Predictor	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI to ULCI
Constant	-4.40	5.87	-.74	.454	-15.96 to 7.16
Gender	-.69	.87	-.79	.428	-2.41 to 1.02
ED	.18	.02	7.99	.000	.13 to .22
IPSS	.02	.02	1.10	.268	-.01 to .06
CF (Direct Effect)	-.01	.04	-.37	.709	-.11 to .07
CF (Total Effect)	-.25	.04	-6.36	.000	-.33 to -.17
			<i>Effect</i>	<i>SE</i>	Boot LLCI to Boot ULCI
Bootstrap for total indirect effect			-.23	.03	-.31 to -.16
Bootstrap for indirect effect IPSS			-.03	.02	-.09 to .02
Bootstrap for indirect effect ED			-.20	.03	-.28 to -.14

Note. N= 275

CF: Cognitive Flexibility, ED: Emotion Dysregulation, IPSS: Inadequate Problem Solving Skills

To investigate if emotion dysregulation and inadequate problem-solving skills have a mediator effect, the relationship between cognitive flexibility and depressive symptoms was examined by mediation analysis. In this analysis, we included gender as a covariate. Table 2 presents the results of the mediation analysis.

According to the results, cognitive flexibility had a significant direct effect on emotion dysregulation ($B= -1.12, t= -11.68, p < .001, 95\% CI= [-1.31 to -.93]$) and inadequate problem-solving skills ($B= -1.21, t= -12.32, p < .001, 95\% CI= [-1.41 to -1.02]$). And also, emotion dysregulation had a significant direct effect on depressive symptoms. However, the direct effect of inadequate problem-solving skills on depressive symptoms was not significant. When indirect effects were examined, the total indirect effect of cognitive flexibility on depressive symptoms via inadequate problem-solving skills and emotion dysregulation was significant ($B= -.23, Boot SE= .03, 95\% BCa bootstrap CI= [-.31 to -.16]$). When the possible mediators were examined separately, the indirect effect of cognitive flexibility on depressive symptoms via emotion dysregulation was significant because the 95% confidence interval did not include zero ($B= -.20, Boot SE= .03, 95\% BCa bootstrap CI= [-.28 to -.14]$). However, the indirect effect of cognitive flexibility on depressive symptoms via inadequate problem-solving skills was not significant, because the 95% confidence interval included zero ($B= -.03, Boot SE= .02, 95\% BCa bootstrap CI= [-.09 to .02]$). Considering the covariate, analysis showed that gender was not significantly associated with depression ($B= -.69, t=-.79, p > .05, 95\% CI= [-2.41 to 1.02]$). Therefore, it can be said that emotion dysregulation has a significant

indirect effect on cognitive flexibility and depressive symptoms. However, inadequate problem-solving skills do not have a significant indirect effect on these relations (see Table 2; Figure 2).

Discussion

The primary aim of this study is to understand the mediating role of problem-solving skills and emotion dysregulation on the relationship between cognitive flexibility and depressive symptoms. In line with these objectives, primarily, bivariate correlations between all variables were investigated. Correlations between CFI and other variables are negative because, unlike other scales, higher scores on CFI indicate increased cognitive flexibility. Therefore, these results support the literature and the nature of measurement tools (e.g., Baginski, 2015; Bilgin, 2009; Krems, 1995).

Besides, in parallel with many other studies, while conducting the multiple mediation analysis, gender was included as a covariate; since the higher prevalence of the major depressive disorder among females compared to males has been coherently observed among adults in the non-clinical sample (Cyranowski et al., 2000; Kendler et al., 2001). However, gender had no significant effect on outcomes. On the other hand, the most prominent finding to emerge from the analysis is that while emotion dysregulation has a full mediator role between cognitive flexibility and depressive symptoms, mediating role of problem-solving skills is not significant. Problem-solving skills had a significant mediating role among these variables when they entered analysis alone. But, when emotion dysregulation entered into the model with problem-solving, the mediator role of problem-solving skills disappeared.

A possible explanation for these results might be that impairments in cognitive flexibility have shown a relationship with an understanding of emotions, which is a step toward successful emotion regulation (Shamary-Tsoory et al., 2003). Depressive symptoms negatively correlate with additional emotion regulation, such as problem-solving (Aldao et al., 2010). This close relationship between emotional dysregulation and problem-solving skills reveals a non-significant pathway to problem-solving in the multiple mediation model. Considering that depression is a mood disorder, this finding is understandable. It is not surprising that the full mediator role of emotional dysregulation, as a symptom scan directly related to emotions, is collected.

Furthermore, this finding is consistent with that of Deveney and Deldin's (2006) study, which shows how cognitive flexibility contributes to maintaining depression symptoms. Other researchers have reported that cognitive flexibility is related to emotion regulation and resilience, especially when processing affective information (Genet et al., 2013; Malooly et al., 2013). Similarly, some researchers suggest that a positive mood state can promote cognitive flexibility and creative problem-solving skills in the non-psychiatric sample (Ashby et al., 1999). Therefore, it can be said that flexible cognition is needed for adaptive emotion regulation (Fredrickson & Branigan, 2005). In the light of this information, it cannot be denied that the effect of the mentioned variables on depression is a mood disorder. Moreover, this study is crucial because it adds dimension to what

needs to be emphasized in treating depression. It is also important because this study also reveals which variable explains the relationship between cognitive flexibility and depression.

Besides, this study indicates the importance of the two therapy models CBT; acceptance commitment therapy (ACT) and emotion-focused therapy (EFT). Cognitive flexibility is one of the components of psychological flexibility. Psychological inflexibility is evaluated as the primary source of psychopathology (Hayes et al., 2006) and a protective factor in a wide range of mental disorders (Ruiz, 2010) is the underlying structure of ACT movement (Hayes et al., 2012). According to Whiting et al. (2017), ACT interventions to treat psychopathology, especially depression, increase cognitive flexibility. Improving cognitive flexibility skills may help support mental health and prevent psychological problems later (Viskovich & Pakenham, 2018). As for EFT, an emotion-based therapy is beneficial in treating depression (Johnson & Denton, 2002). Also, the second principle of EFT involves emotion regulation (Greenberg, 2004). It is essential to use these therapeutic approaches in treating depression for these reasons. Even integrating these two therapeutic approaches will have more effective results in treating depression.

On the other hand, resilience is closely related to depression in the literature. According to Edward (2005), being psychologically resilient is a protector against depression. Also, resilience is associated with the flexibility (Hildebrandt et al., 2016), problem-solving skills (Coşkun et al., 2014), and the outcome of successful emotion regulation (Min et al., 2013). Hence, analysis in structural equation modeling, including resilience and other relevant variables, is considered to provide more specific results.

Although this research has remarkable findings, this study has a few limitations. Due to the study's cross-sectional nature, it is impossible to draw causal conclusions from the results. Deeper and more reliable information could be obtained if it had been done longitudinally. An additional limitation is that this study used a non-clinical sample, so it is thought that the studies with the clinical sample with depression will present more detailed findings. Finally, the analysis was utilized via self-report scales. Especially cognitive flexibility can be measured by neuropsychological tests or tasks (e.g., Wisconsin Card Sorting Test). Studies with various interview methods or diagnostic evaluation systems will facilitate the acquisition of more specific findings.

Future studies should take into consideration these issues. Treatments may focus specifically on developing adaptive emotion regulation strategies that may help reduce the risk for depression. These findings could offer some significant points that might be used to prevent the development of psychopathology, especially major depression, and reduce symptom severity. In addition, since concepts such as emotion regulation and cognitive flexibility are described as transdiagnostic factors (e.g., Kring ve Sloan, 2009; Schaeuffele et al., 2022) related to different psychopathologies, it is recommended that this model be tested on different psychopathology symptoms.

In conclusion, this study aims to investigate two variables that may help explain the association between cognitive flexibility and depressive symptoms. According to the results, emotion dysregulation has a mediator role between cognitive flexibility and depressive symptoms. This finding emphasizes the importance of CBT in treating depression again and highlights that ACT and EFT may also contribute to this treatment.

References

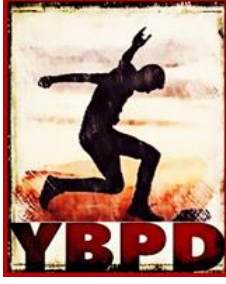
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science, 8*(2), 155-172.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217-237.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Ashby, F.G., Isen, A.M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review, 106*, 529-550.
- Baginski, A. (2015). *Attention regulation, emotion regulation, and cognitive flexibility as mediators of the relationship between mindfulness and academic achievement in high school students* (Doctoral dissertation, Eastern Illinois University).
- Beck, A.T. (1991). *Cognitive therapy and emotional disorders*. Londra: Penguin Psychology.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.E. ve Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: The Guilford Press.
- Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry, 4*, 561-571.
- Beck, J.S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(36), 142-157.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D.H. (2006). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.542-559). New York: Guilford Press.
- Chamberlain, S.R., Fineberg, N.A., Blackwell, A.D., Robbins, T.W., & Sahakian, B.J. (2006). Motor inhibition and cognitive flexibility in obsessive-compulsive disorder and trichotillomania. *American Journal of Psychiatry, 163*(7), 1282-1284.
- Coşkun, Y.D., Garipağaoğlu, Ç., & Tosun, Ü. (2014). Analysis of the relationship between the resiliency level and problem solving skills of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 673-680.
- Cyranowski, J.M., Frank, E., Young, E., & Shear, M.K. (2000). Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: A theoretical model. *Archives of General Psychiatry, 57*(1), 21-27.
- Dağ, İ., & Gülüm, V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: Bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi, 24*(4), 240-247.

- Daly, E.J., Trivedi, M.H., Wisniewski, S.R., Nierenberg, A.A., Gaynes, B.N., Warden, D., ... & Rush, A.J. (2010). Health-related quality of life in depression: A STAR* D report. *Annals of Clinical Psychiatry*, 22(1), 43-55.
- Dennis, J.P., & Vander Wal, J.S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Deveney, C.M., & Deldin, P.J. (2006). A preliminary investigation of cognitive flexibility for emotional information in major depressive disorder and non-psychiatric controls. *Emotion*, 6(3), 429-437.
- Edward, K.L. (2005). Resilience: A protector from depression. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 11(4), 241-243.
- Ehring, T., Tuschen-Caffier, B., Schnulle, J., Fischer, S., & Gross, J.J. (2010). Emotion regulation and vulnerability to depression: spontaneous versus instructed use of emotion suppression and reappraisal. *Emotion*, 10(4), 563-572.
- Fredrickson, B.L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332.
- Genet, J.J., Malooly, A.M., & Siemer, M. (2013). Flexibility is not always adaptive: Affective flexibility and inflexibility predict rumination use in everyday life. *Cognition & Emotion*, 27(4), 685-695.
- Gratz, K.L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Greenberg, L.S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 11(1), 3-16.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gülüm, İ.V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-223.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D., & Wilson, K.G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Heppner, P.P., & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.

- Hildebrandt, L.K., McCall, C., Engen, H.G., & Singer, T. (2016). Cognitive flexibility, heart rate variability and resilience predict fine-grained regulation of arousal during prolonged threat. *Psychophysiology*, *53*(6), 880-890.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, *7*(23), 3-13.
- Johnson, S.M., & Denton, W. (2002). Emotionally focused couple therapy: Creating secure connections. In A.S. Gurman & N.S. Jacobson (Eds.). *Clinical Handbook of Couple Therapy* (pp.221-250). New York: Guilford Press.
- Kaiser, T., Herzog, P., Voderholzer, U., & Brakemeier, E.L. (2021). Unraveling the comorbidity of depression and anxiety in a large inpatient sample: Network analysis to examine bridge symptoms. *Depression and Anxiety*, *38*(3), 307-317.
- Kang, H.J., Kim, S.Y., Bae, K.Y., Kim, S.W., Shin, I.S., Yoon, J.S., & Kim, J.M. (2015). Comorbidity of depression with physical disorders: Research and clinical implications. *Chonnam Medical Journal*, *51*(1), 8-18.
- Katon, W.J. (2003). Clinical and health services relationships between major depression, depressive symptoms, and general medical illness. *Biological Psychiatry*, *54*(3), 216-226.
- Kendler, K.S., Thornton, L.M., Prescott, C.A. (2001). Gender differences in the rates of exposure to stressful life events and sensitivity to their depressogenic effects. *American Journal of Psychiatry*, *158*, 587-593.
- Krems, J.F. (1995). Cognitive flexibility and complex problem solving. *Complex problem solving: The European Perspective*, pp.201-218.
- Kring, A.M., & Werner, K.H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. In P. Philippot & R.S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp.359-385). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kring, A.M. & Sloan, D.M. (Eds.). (2009). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. Guilford Press.
- Malooly, A.M., Genet, J.J., & Siemer, M. (2013). Individual differences in reappraisal effectiveness: The role of affective flexibility. *Emotion*, *13*(2), 302-313.
- McTernan, W.P., Dollard, M.F., & LaMontagne, A.D. (2013). Depression in the workplace: An economic cost analysis of depression-related productivity loss attributable to job strain and bullying. *Work & Stress*, *27*(4), 321-338.
- Min, J.A., Yu, J.J., Lee, C.U., & Chae, J.H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, *54*(8), 1190-1197.
- Nezu, A.M., & Ronan, G.F. (1985). Life stress, current problems, problem solving, and depressive symptoms: An integrative model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*(5), 693-697.
- Palm, K.M., & Follette, V.M. (2011). The roles of cognitive flexibility and experiential avoidance in explaining psychological distress in survivors of interpersonal

- victimization. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 79-86.
- Radkovsky, A., McArdle, J.J., Bockting, C.L., & Berking, M. (2014). Successful emotion regulation skills application predicts subsequent reduction of symptom severity during treatment of major depressive disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 248-262.
- Rugancı, R.N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442-455.
- Ruiz, F.J. (2010). A review of acceptance and commitment therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 10(1), 125-162.
- Schaeuffele, C., Bär, J., Buengener, I., Grafiadeli, R., Heuthaler, E., Strieder, J., ... & Boettcher, J. (2022). Transdiagnostic processes as mediators of change in an internet-delivered intervention based on the unified protocol. *Cognitive Therapy and Research*, 46(2), 273-286.
- Sahin, N., Sahin, N.H., & Heppner, P.P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Shamay-Tsoory, S.G., Tomer, R., Berger, B.D., & Aharon-Peretz, J. (2003). Characterization of empathy deficits following prefrontal brain damage: The role of the right ventromedial prefrontal cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(3), 324-337.
- Stevens, A.D. (2009). Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children (Doctoral thesis). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3359050).
- Tchanturia, K., Davies, H., Roberts, M., Harrison, A., Nakazato, M., Schmidt, U., ... & Morris, R. (2012). Poor cognitive flexibility in eating disorders: Examining the evidence using the Wisconsin Card Sorting Task. *PloS one*, 7(1), e28331.
- Viskovich, S., & Pakenham, K.I. (2018). Pilot evaluation of a web-based acceptance and commitment therapy program to promote mental health skills in university students. *Journal of Clinical Psychology*, 74(12), 2047-2069.
- Wang, T., Li, M., Xu, S., Liu, B., Wu, T., Lu, F., ... & Wang, J. (2019). Relations between trait anxiety and depression: A mediated moderation model. *Journal of Affective Disorders*, 244, 217-222.
- Whiting, D.L., Deane, F.P., Simpson, G.K., McLeod, H.J., & Ciarrochi, J. (2017). Cognitive and psychological flexibility after a traumatic brain injury and the implications for treatment in acceptance-based therapies: A conceptual review. *Neuropsychological Rehabilitation*, 27(2), 263-299.

- Yazar, M.S., & Meterelliyoz, K.Ş. (2019). Klinik olmayan populusyonda depresif semptomatoloji, bilişsel esneklik ve umutsuzluk ilişkisinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 155-163.
- Young, J.E., Weinberger, A.D., & Beck, A.T. (2001). *Cognitive therapy for depression*. In D.H. Barlow (Ed.), *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual* (3rd ed., pp. 264-308). New York: Guilford Press.
- Zarei, M., Momeni, F., & Mohammadkhani, P. (2018). The mediating role of cognitive flexibility, shame and emotion dysregulation between neuroticism and depression. *Iranian Rehabilitation Journal*, 16(1), 61-68.



ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERDE TÜKENMİŞLİK İLE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ebru ÖZÜLKÜ¹, Başak BAĞLAMA²
ÖZ

Özel eğitim alanında sık karşılaşılan yetersizlikler grubunda yer alan öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, anlama, mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinde gecikme ya da yetersizlikler ile kendini gösteren bir bozukluktur. Öğrenme güçlüğü tanısı kriterlerinin belirlenmesi, öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin eğitim olanaklarının artması ve geliştirilmesi ile beraber bu tanıyı alan öğrencilerin sayısının artmasına neden olmuştur. Öğrenme güçlüğü alanında son yıllarda yapılan çalışmalar, özel gereksinimi olan çocuğa sunulan hizmetlerle birlikte öncelikli olarak ailedeki bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara göre aileye destek verilmesi düşüncesini ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip ebeveynlerin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçsal örnekleme yoluyla seçilen ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 212 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu", "Beck Umutsuzluk Ölçeği" ve "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma ilişki temelli kesitsel tipte bir çalışma olmakla birlikte verilerin analizinde SPSS 21.0 kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve alt boyutları ile tükenmişlik ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk arttıkça tükenmişlikte artmaktadır. Yapılan alanyazın incelemesinde de araştırmada ulaşılan sonuçların yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip olan ebeveynlerin yaşamış oldukları umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının düşürülmesinde psikoeğitim ve kendi kendine yardım gruplarının oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Öğrenme Güçlüğü, Umutsuzluk, Tükenmişlik, Ebeveyn

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEVELS OF BURNOUT AND HOPELESSNESS IN PARENTS OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITY

ABSTRACT

Learning disability, which is included in the group of disabilities frequently encountered in the field of special education, is a disorder that manifests itself with delays or inadequacies in listening, speaking, reading, comprehension, reasoning and written expression skills. Determining the diagnostic criteria for learning disability has led to an increase in the number of students with this diagnosis, along with the increase and development of educational opportunities for students with learning disabilities. Studies in the field of learning disability in recent years have brought to the fore the idea of determining the needs of the individuals in the family and providing support to the family according to these needs, together with the services provided to the child with special needs. Therefore, it was aimed to examine the burnout and hopelessness levels among parents of children with learning disability. The study group of the research consists of 212 parents selected through purposive sampling. In addition to the "Demographic Information Form" prepared by the researchers, "Beck Hopelessness Scale" and "Maslach Burnout Scale" were used to collect the data. The research is a cross-sectional study and relational survey model was used as research method. SPSS 21.0 was used in the analysis of the data. According to the findings obtained from the study, a statistically significant relationship was found between hopelessness and its sub-dimensions and burnout and its sub-dimensions in parents of children with learning disability ($p<0.05$). As a result, as hopelessness increases in parents of children with learning disability, burnout increases. In the literature review, it was determined that the results obtained in the research were similar to the results of the study. In this context, it is recommended to establish psychoeducational and self-help groups to reduce the feelings of hopelessness and burnout experienced by parents of children with learning disability.

Key Words

Learning Disability, Hopelessness, Burnout, Parents

¹Uzman Klinik Psikolog, e-mail: ediyebiri@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0730-3728

²Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: bbağlama@ciu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7982-8852

Alıntılama: Özülkü, E., Bağlama, B. (2022). Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ailelerde tükenmişlik ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(11), 39-57.

Giriş

Öğrenme güçlüğü, kişinin öğrenme yeteneğinin temelini oluşturan okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç alandan birinde devam eden sorunları ifade etmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği, öğrenme güçlüğüne standart testlerle yapılan ölçümlere göre bireyin zeka puanlarına oranla daha düşük matematik, okuma ve yazma ilgili puanlar alması olarak tanımlamıştır. Bu problemler çocukların akademik başarılarına ve günlük etkinliklerine olumsuz etkide bulunacak düzeydedir. Öğrenme güçlüğü, harf ile ses arasındaki ilişkiyi kurmada, akıcı okumada okuduğunu anlamada ve matematiksel işlemlerde yaşanan güçlüklerle karakterizedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Öğrenme güçlüğüne görülme sıklığına ilişkin veriler incelendiğinde, güncel tanı kitabı DSM-V'te %5-15 oranında yaygınlığı olduğu bildirilmektedir. En sık gözlenen alt tipi ise %80 gibi yüksek bir oranla okumada güçlük şeklinde belirti veren disleksidir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Cinsiyetler arasında benzer oranda yaygınlık olduğu bildirilmektedir ancak erkek çocuklarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile birlikte daha sık tanı konulduğu belirtilmektedir (Siegel, 2006). Dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin yanı sıra obsesif kompulsif bozukluk, okul fobisi, karşıt gelme bozukluğu, anksiyete bozukluğu ve dil bozukluğu gibi birçok psikopatoloji öğrenme güçlüğü tablosuna sıklıkla eşlik edebilmektedir. Özellikle dil alanında erken dönemde problem yaşayan çocukların fonolojik farkındalıkları gelişmediği için öğrenme güçlüğü riski taşıdıkları bildirilmektedir (Akıncı, 2011; Doğan, 2012; Mather ve Wendling, 2012).

Öğrenme güçlüğüne etiyolojisine yönelik yapılan araştırmalar kalıtsal geçişin önemli bir yere sahip olduğunu bildirmektedir. Tek yumurta ikizleri ile yapılan çalışmalarda her iki kardeşte de bozukluğa sahip olma oranının %68, çift yumurta ikizlerinde ise %38 olduğunu göstermektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Bunların yanı sıra fetal ve erken dönemde ilaç maruziyeti, yetersiz beslenme, nikotin ve maddeye maruz kalma gibi birçok çevresel faktörün de öğrenme güçlüğü üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Colenbrander vd., 2018).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda sıklıkla gözlenen akademik başarısızlık, çocuğun yetersiz olarak algılanmasının en önemli nedenlerinden biridir (Silver vd., 2007). Normal gelişim gösteren akranlarının gerçekleştirebildiği birçok aktivitede yeterince işlevsel olamamak hem çocuğu hem de ebeveynini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Alexander, 2008). Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin hem maddi hem de manevi birçok yükü üstlendikleri bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin depresyon ve kaygı düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuğu olan annelere kıyasla daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Şengül ve Baykan, 2013; Uğuz vd., 2004; Toros, 2002).

Umutsuzluk ve tükenmişlik özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları durumlar arasındadır. Son yıllarda daha fazla araştırılmaya başlanan umutsuzluk kavramı kişinin sahip olduğu içsel kaynakları tüketmesi, gerçekçi olmayan beklentilere sahip olması ve genel bir bitkinlik halini ifade etmektedir. Umutsuzluk içinde olan kişi karşılaştığı stresörlerle baş etme konusunda çaresiz hissetmekte ve mücadele gücü bulamamaktadır (Freudenberger ve Richelson,

1980). Umutsuzluk, geleceğe dair olumsuz bir bakış açısı içermekte ve kişiyi hedef belirlemekten alıkoymaktadır. Bu duygu içinde olan kişi yaşadığı problemleri çözebileceğine dair olan inancını kaybedebilmekte ve olumsuz sonuçlar alacağına dair beklenti içine girebilmektedir (Deniz vd., 2007). Umutsuzluk duygusu sözel ifadelerde azalma, pasiflik, karar vermede güçlük ve yaşam enerjisinin düşmesi gibi durumlara neden olabilmektedir. Bu halde umutsuzluğun depresif duygulanım için önemli bir yordayıcı olduğu söylenebilir (Öztürk, 2004). Göçtü (2014) tarafından yürütülen araştırmada özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelerin suçluluk, utanç ve umutsuzluk duygularını normal gelişim gösteren annelere kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla yaşadıkları bildirilmiştir.

İş yaşamındaki stresin neden olduğu durumların araştırılması üzerine ortaya çıkan tükenmişlik kavramı zamanla farklı durumlar için de araştırma konusu olmuştur. Özellikle duygusal isteklerin yüksek düzeyde olduğu durumlara uzun süreli maruz kalmayla birlikte ortaya çıkan bilişsel, duygusal ve davranışsal enerjinin düşüşü tükenmişlik olarak tanımlanmaktadır (Pines ve Aronson, 1988). Kişinin kendini yorgun, bitkin, sinirli ve umutsuz hissetmesi tükenmişliğin en yaygın belirtilerindedir. Bununla birlikte çeşitli fiziksel hastalıklar, geçmeyen fiziksel yorgunluk ve isteksizlik de tükenmişlik tablosunda sıklıkla gözlenmektedir (Gürşimşek ve Girgin, 2000).

Öğrenme güçlüğü tanısı almış bir çocuğa sahip olmak ebeveynler için kronik stres kaynaklarından biri olabilmektedir (Dyson, 2010). Tanının kabullenilmesinin ardından durumla nasıl baş edeceğini bilememek, doğru kaynaklara ulaşamamak, çocuğuna faydalı olamamak ve maddi kaynak bulmada sıkıntı çekmek umutsuzluğu ve tükenmişliği beraberinde getirebilmektedir (Karadağ, 2009). Yapılan birçok araştırma öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip annelerin yoğun düzeyde tükenmişlik yaşadığı konusunda hemfikirdir (Duygun ve Sezgin, 2003; Çengelci, 2009; Altıntaş, 2011; Altındağ-Kumaş ve Sümer, 2019). İlgili literatürde öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerin duygudurumlarına dair birçok araştırma olmasına karşın bu ebeveynlerde spesifik olarak umutsuzluk ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği yeterli çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip ebeveynlerin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynlerine yönelik tükenmişlik belirtileri ile daha önce çalışma olsa da öğrenme güçlüğü tanısı alanların ebeveynlerine yönelik tükenmişlik belirtileri ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini konu alan benzer çalışma yapılmamış olması sebebiyle literatüre katkıda bulunmak istenmiştir. Yapılan araştırma yapılacak diğer çalışmalara katkıda bulunması, öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklara sahip ebeveynlerin yaşadıkları problemleri açığa çıkartıp, ebeveynlere yönelik müdahalelerin niteliğinin artırılması amacıyla planlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişki temelli kesitsel tipte bir çalışmadır. İlişkisel tarama modellerinde iki veya daha fazla değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişki, bu ilişkinin şiddeti ve

yönüne dair bilgilerin elde edilmesi için gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul il sınırları içerisinde yaşayan öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerden oluşmaktadır. Katılımcılara ulaşma noktasında özel gereksinimli çocuklara hizmet sunmakta olan dört farklı özel eğitim merkezi ile görüşme sağlanmıştır. Araştırma kapsamında görüşülen kurumlardan hizmet almakta olan gönüllü ebeveynler araştırmaya dâhil edilmiştir. Örneklem ise evrenden amaçsal örnekleme yoluyla seçilen 212 gönüllü kişiden oluşmuştur. Katılımcı grubun demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Ortalama	Ss (Minimum-Maksimum)
Yaş (yıl)	39.35	10.60 (22-57)
	Sayı	%
Cinsiyet		
Kadın	102	48.1
Erkek	110	51.9
Çalışma Durumu		
Evet	179	84.4
Hayır	33	15.6
Medeni Durum		
Evli	80	37.7
Bekâr	67	31.6
Dul	65	30.7
Eğitim durumu		
İlkokul	94	44.3
Ortaokul	30	14.2
Lise	32	15.1
Üniversite	29	13.7
Yüksek Lisans ve Doktora	27	12.8
Çocuk Sayısı		
1	113	53.3
2	67	31.6
3+	32	15.1
Yetersizliği Olan Çocuk Sayısı		
1	191	90.1
2+	21	9.9
Yetersizliği Olan Çocuğun Yaşı		
2-5 Yaş	78	36.8
6-11 Yaş	57	26.9
12-18 Yaş	77	36.3
Yetersizliği Olan Çocuğun Cinsiyeti		
Kız	93	43.9
Erkek	119	56.1
Yetersizlik Konusunda Alınan Özel Eğitim Süresi		
1 yıldan az	108	50.9
1 yıl	76	35.8
2 yıl	24	11.3
3+	4	1.9
Ebeveynin Destek Alma Durumu		
Evet	142	67.0
Hayır	70	33.0
Toplam	212	100

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir. Katılımcı ebeveynlerin yaş ortalaması 39.35 ± 10.60 yıldır ve yaş aralığı 22-57 yıl arasında değişmektedir. Kadın ve erkek katılımcılar arasında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Katılımcıların %51.9’u erkeklerden, %48.1’i de kadınlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin %37.7’si evli, %31.6’sı bekâr ve %30.7’si de boşanmış kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yarısına yakınının ilkökul mezunu (%44.3) olduğu görülürken, %15.1’i lise, %14.2’si ortaokul, %13.7’si üniversite ve %12.8’i de yüksek lisans veya doktora mezunu olduklarını ifade etmiştir. Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısına göre de %53.3’ünün 1 çocuğu olduğu görülürken, %31.6’sının 2 çocuk ve %15.1’inin de 3 ve üzeri çocuğa sahip oldukları bulunmuştur. Yetersizliğe sahip olan çocuk sayısında ise katılımcıların tamamına yakınının (%90.1) 1 çocuğunun yetersizliğe sahip olduklarını ifade ettikleri bulunmuştur. Bu çocukların %36.8’inin 2-5 yaş aralığında olduğu görülürken, %36.3’ünün 12-18 ve %26.9’unun da 6-11 yaş aralıklarında oldukları tespit edilmiştir. Yetersizliğe sahip olan çocukların %56.1’i erkek çocuklarken %43.9’u ise kız çocuklarıdır. Ebeveynlerin yetersizlik noktasında destek alma durumlarına göre ise %67’si herhangi bir destek aldıklarını ifade ederken %33’ü ise herhangi bir destek almadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak katılımcıların yetersizlik konusunda aldıkları özel eğitim hizmet sürelerine göre ise; %50.9’unun 1 yıldan az, %35.8’inin 1 yıl, %11.3’ünün 2 yıl ve %1.9’unun da 3 yıl ve üzeri sürelerde eğitim hizmeti aldıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri hakkında daha detaylı bilgi almak için araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmuştur.

Beck Umutsuzluk Ölçeği-BUÖ: Beck ve arkadaşları tarafından 1974’te geliştirilmiş, Seber ve arkadaşları (1993), Durak (1994) ve Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından ülkemizde geçerlilik ve güvenilirliği yapılmıştır. 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puan aralığı 0-20’dir. Puanların yüksek olması bireylerin yaşadığı umutsuzluk düzeyinin fazla olmasını göstermektedir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği: Maslach ve Jackson tarafından (1981) geliştirilmiştir. Türkçe’ye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılan bu ölçek duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 22 ifade bulunmaktadır. 5’li Likert tipi bir ölçektir. Cronbach alfa kat sayıları duygusal tükenme için 0.83, duyarsızlaşma için 0.65, kişisel başarıda düşme için 0.72 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tekrar test tekrar güvenilirlik kat sayıları ise duygusal tükenme için 0.83, duyarsızlaşma için 0.72, kişisel başarıda düşme için 0.67 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerin yaşamış oldukları umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının ortaya konulması için yapılan bu araştırmada ilgili veri toplama araçları çevrimiçi bir anket olarak katılımcılara sunulmuştur. Pandemi koşullarından dolayı ölçme araçlarının yanıtlanmasında internet ortamından yararlanılmıştır. Bu sayede başta süre olmak üzere zamandan ve ekonomik unsurlardan yarar sağlanmıştır. Araştırmada veriler, üniversite etik

kurulu tarafından gerekli izinler alındıktan sonra toplanmıştır. İlgili ölçekler katılımcılara ulaştırıldıktan sonra toplamda 215 test verisi elde edilmiştir. Toplanan veriler incelendikten sonra yönergeye uygun doldurulmayan 3 adet verinin çıkartılmasıyla birlikte toplamda 212 veri üzerinde istatistiksel analiz yapılmış ve ilgili analizler yorumlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verileri SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığını belirlemede çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış olup bu bağlamda ilgili analizlerin seçiminde normal dağılım özelliği gösteren Parametrik Test kriterlerinden yararlanılmıştır. Bunun yanında kullanılan ölçme araçlarının güvenilir sonuçlar verip vermediğini ortaya koymada da iç tutarlılık analizinden yararlanılmış ve kullanılan ölçeklerin kabul edilen uluslararası değerlerin üzerinde olduğu bulunmuştur ($\alpha > .70$). Araştırma kapsamında birbirleri üzerinde ilişkisi ölçülmek istenilen umutsuzluk ve tükenmişlik kavramlarının birbirlerini yordama düzeyleri, bu düzeylerin gücü ve yönünü ortaya koymada korelasyon analizinden yararlanılırken, gruplar arası karşılaştırma bulgularında ise t-testi ve ANOVA analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin cronbach alfa, çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişkenler	Cronbach alfa	Çarpıklık	Basıklık
Beck Umutsuzluk Ölçeği Toplam Puan	0.963	.246	.149
Duygusal	0.911	-1.098	-.609
Motivasyon kaybı	0.858	.734	-1.025
Beklentiler	0.893	.856	-.748
Tükenmişlik Ölçeği Toplam Puan	0.874	-.409	-1.129
Duygusal tükenme	0.948	-.446	-1.102
Duyarsızlaşma	0.796	-.445	-1.110
Kişisel Başarı	0.884	.411	-1.242

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik ve normallik değerleri görülmektedir. Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik sonuçları incelendiğinde kabul edilen uluslararası standart değerlerin üzerinde oldukları bulunmuştur ($\alpha > 0.70$). Bu bağlamda kullanılan ölçeklerin güvenilir sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde kullanılan ölçme araçlarının normallik değerlerinin ise kabul edilen uluslararası standart değerler aralığında olduğu bulunmuştur (± 2). İlgili analizlerin seçiminde normal dağılım özelliği gösteren Parametrik Test kriterlerinden yararlanılmış olup; %95 güven aralığında ve 0.05 anlamlılık düzeyinde analizler yapılmıştır.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere ait tanımlayıcı bilgiler

Değişkenler	Ortalama	Ss	Minimum-Maksimum
Beck Umutsuzluk Ölçeği Toplam Puan	30.04	1.49	25-34
Duygusal	8.71	2.02	5-10
Motivasyon kaybı	9.68	1.98	8-14
Beklentiler	6.91	1.21	5-10
Tükenmişlik Ölçeği Toplam Puan	68.46	7.63	53-81
Duygusal tükenme	30.72	10.40	11-44
Duyarsızlaşma	16.23	3.62	9-22
Kişisel Başarı	21.50	7.12	12-35

Beck Umutsuzluk Ölçeği'nden elde edilen toplam puanın ortalaması 30.04 ± 1.49 (25-34), alt ölçeklerinin puan ortalaması duygusal için 8.71 ± 2.02 (5-10), motivasyon kaybı için 9.68 ± 1.98 (8-14) ve beklentiler için 6.91 ± 1.21 (5-10) olarak tespit edilmiştir. Tükenmişlik Ölçeği'nden elde edilen toplam puan ortalaması 68.46 ± 7.63 (53-81), alt ölçeklerinin puan ortalaması duygusal tükenme için 30.72 ± 10.40 (11-44), duyarsızlaşma için 16.23 ± 3.62 (9-22) ve kişisel başarı için 21.50 ± 7.12 (12-35) olarak bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 4. Umutsuzluk ile tükenmişlik ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi

Değişkenler ve Alt Boyutları (N=200)	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Beck Umutsuzluk Ölçeği Toplam Puan	1							
2. Duygusal	-.196**	1						
3. Motivasyon Kaybı	.680**	-.786**	1					
4. Beklentiler	.741**	-.676**	.807**	1				
5.Tükenmişlik Ölçeği Toplam Puan	.597**	.662**	.412**	.295**	1			
6. Duygusal Tükenme	.620**	.114*	.104*	.147*	.925**	1		
7. Duyarsızlaşma	.214*	.278**	.236**	.089	.871**	.827**	1	
8. Kişisel Başarı	-.371**	-.304	-.217**	.127	-.673**	-.832**	-.812**	1

** : Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı; * : Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4'te yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; umutsuzluk toplam ile tükenmişlik toplam arasında ($r=.597$; $p<0.01$) orta güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk arttıkça tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Umutsuzluk toplam ile duygusal tükenme arasında ($r=.620$; $p<0.01$) orta güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır. Umutsuzluk toplam ile duyarsızlaşma arasında ($r=.214$; $p<0.05$) düşük güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır. Umutsuzluk toplam ile kişisel başarı arasında ($r=-.371$; $p<0.01$) orta güçte negatif yönde anlamlı ilişki

bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk arttıkça kişisel başarı düşmektedir.

Duygusal ile tükenmişlik toplam arasında ($r=.662$; $p<0.01$) orta güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde duygusallık arttıkça tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Duygusal ile duygusal tükenme arasında ($r=.114$; $p<0.05$) düşük güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde duygusallık arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır. Duygusal ile duyarsızlaşma arasında ($r=.278$; $p<0.01$) düşük güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde duygusallık arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır. Motivasyon kaybı ile tükenmişlik toplam arasında ($r=.412$; $p<0.01$) orta güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde motivasyon kaybı arttıkça tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Motivasyon kaybı ile duygusal tükenme arasında ($r=.104$; $p<0.05$) düşük güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde motivasyon kaybı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır. Motivasyon kaybı ile duyarsızlaşma arasında ($r=.236$; $p<0.01$) düşük güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde motivasyon kaybı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır. Motivasyon kaybı ile kişisel başarı arasında ($r=-.217$; $p<0.01$) düşük güçte negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde motivasyon kaybı arttıkça kişisel başarı düşmektedir. Beklentiler ile tükenmişlik toplam arasında ($r=.295$; $p<0.01$) düşük güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde beklentiler arttıkça tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Beklentiler ile duygusal tükenme arasında ($r=.147$; $p<0.05$) düşük güçte doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde beklentiler arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

Tablo 5. Cinsiyete göre katılımcılarda umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri ile alt boyutlarında bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Beck Umutsuzluk Ölçeği Toplam Puan	Kadın	102	30.09	1.50	2.240	0.013
	Erkek	110	29.99	1.48		
Duygusal	Kadın	102	8.59	2.11	1.414	0.057
	Erkek	110	8.81	1.94		
Motivasyon Kaybı	Kadın	102	9.82	2.08	2.598	0.008
	Erkek	110	9.55	1.87		
Beklentiler	Kadın	102	6.98	1.23	0.694	0.737
	Erkek	110	6.85	1.19		
Tükenmişlik Ölçeği Toplam Puan	Kadın	102	68.70	7.47	2.711	0.006
	Erkek	110	68.23	7.80		
Duygusal Tükenme	Kadın	102	30.75	10.41	3.334	0.000
	Erkek	110	30.69	10.45		
Duyarsızlaşma	Kadın	102	16.29	3.74	1.617	0.051
	Erkek	110	16.17	3.53		
Kişisel Başarı	Kadın	102	21.65	7.17	1.027	0.097
	Erkek	110	21.37	7.11		

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve tükenmişlik ile alt boyutları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda; umutsuzluk toplam ($t=2.240$; $p=0.013$), motivasyon kaybı ($t=2.598$; $p=0.008$), tükenmişlik toplam ($t=2.711$; $p=0.006$) ve duygusal tükenmenin ($t=3.334$; $p<0.000$) ebeveynin cinsiyetine göre anlamlı fark oluşturdukları bulunmuştur. Yapılan analize göre hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için ortalama değerlere bakılmıştır. Kadın katılımcıların umutsuzluk, motivasyon kaybı, tükenmişlik ve duygusal tükenme puan ortalamaları erkek katılımcılardan yüksek bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 6. Medeni duruma göre katılımcılarda umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri ile alt boyutlarında ANOVA analizi sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	N	Ort.	ss	F	p
Beck Umutsuzluk Ölçeği Toplam Puan	Evli	80	30.02	1.55	3.380	0.016
	Bekâr	67	30.05	1.31		
	Dul	65	30.04	1.60		
Duygusal	Evli	80	8.56	2.06	0.679	0.127
	Bekâr	67	8.50	2.23		
	Dul	65	9.10	1.69		
Motivasyon Kaybı	Evli	80	9.83	2.03	2.400	0.027
	Bekâr	67	9.80	2.11		
	Dul	65	9.36	1.74		
Beklentiler	Evli	80	6.96	1.18	0.391	0.211
	Bekâr	67	7.01	1.26		
	Dul	65	6.75	1.19		
Tükenmişlik Ölçeği Toplam Puan	Evli	80	68.12	7.47	1.962	0.050
	Bekâr	67	68.05	8.13		
	Dul	65	69.29	7.35		
Duygusal Tükenme	Evli	80	30.01	10.23	0.187	0.347
	Bekâr	67	30.00	11.54		
	Dul	65	32.33	9.29		
Duyarsızlaşma	Evli	80	16.22	3.47	1.877	0.054
	Bekâr	67	15.76	4.03		
	Dul	65	16.72	3.36		
Kişisel Başarı	Evli	80	21.88	6.78	0.421	0.234
	Bekâr	67	22.29	8.16		
	Dul	65	20.23	6.27		

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve tükenmişlik ile alt boyutları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda; umutsuzluk toplam ($f=3.380$; $p=0.016$), motivasyon kaybı ($f=2.400$; $p=0.027$) ve tükenmişlik toplam ($f=1.962$; $p=0.050$) medeni durum üzerinde anlamlı fark oluşturdukları bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymak için analiz sonrası yapılan post-hoc analizine göre; 'Umutsuzluk toplam' için; 'Bekâr' ile 'Dul' medeni durumları arasında ($p=0.024^*$; $p<0.05$) ilişki vardır. Buna göre bekâr ebeveynlerde umutsuzluk düzeyleri dul ebeveynlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. 'Motivasyon kaybı' için; 'Evli' ile 'Dul' medeni durumları arasında ($p=0.037^*$; $p<0.05$) ilişki vardır. Buna göre evli ebeveynlerde motivasyon kaybı dul ebeveynlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. 'Tükenmişlik toplam' için; 'Dul' ile 'Bekâr' medeni durumları arasında ($p=0.050^*$; $p<0.05$) ilişki vardır. Buna göre dul

ebeveynlerde tükenmişlik düzeyleri bekâr ebeveynlere göre anlamlı olarak daha yüksektir (Tablo 6).

Tablo 7. Yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre katılımcılarda umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri ile alt boyutlarında bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişkenler	Çocuk Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Beck Umutsuzluk Ölçeği Toplam Puan	Kız	93	30.16	1.43	4.201	0.012
	Erkek	119	29.94	1.53		
Duygusal	Kız	93	8.68	2.04	1.104	0.070
	Erkek	119	8.73	2.01		
Motivasyon Kaybı	Kız	93	9.78	2.01	1.543	0.051
	Erkek	119	9.60	1.96		
Beklentiler	Kız	93	6.95	1.22	3.011	0.029
	Erkek	119	6.88	1.20		
Tükenmişlik Ölçeği Toplam Puan	Kız	93	68.22	7.84	2.007	0.046
	Erkek	119	68.64	7.49		
Duygusal Tükenme	Kız	93	30.41	10.50	1.258	0.071
	Erkek	119	30.95	10.36		
Duyarsızlaşma	Kız	93	16.09	3.69	1.117	0.075
	Erkek	119	16.33	3.58		
Kişisel Başarı	Kız	93	21.70	7.16	0.574	0.218
	Erkek	119	21.35	7.12		

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve tükenmişlik ile alt boyutları arasında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda; umutsuzluk toplam ($t=4.201$; $p=0.012$), beklentiler ($t=3.011$; $p=0.029$) ve tükenmişlik toplam ($t=2.007$; $p=0.046$) çocuğun cinsiyeti üzerinde anlamlı fark oluşturdukları bulunmuştur. Yapılan analize göre hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için ortalama değerlere bakılmıştır. Kız çocuğuna sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve beklentiler puan ortalamaları erkek çocuğa sahip ebeveynlerden yüksek bulunmuştur. Bunların yanında erkek çocuğa sahip ebeveynlerde ise tükenmişlik puan ortalamaları kız çocuğa sahip ebeveynlerden yüksektir (Tablo 7).

Tablo 8. Öğrenme güçlüğü olan çocuğun yaşına göre katılımcılarda umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri ile alt boyutlarında ANOVA analizi sonuçları

Değişkenler	Çocuk Yaşı	N	Ort.	ss	F	p
Beck Umutsuzluk Toplam	2 - 5	78	29.82	1.70	2.214	0.048
	6 - 11	57	30.17	1.24		
	12 - 18	77	30.16	1.42		
Duygusal	2 - 5	78	9.29	1.53	0.682	0.795
	6 - 11	57	8.71	2.05		
	12 - 18	77	8.11	2.27		
Motivasyon Kaybı	2 - 5	78	9.03	1.46	0.712	0.612
	6 - 11	57	9.85	2.06		
	12 - 18	77	10.20	2.20		
Beklentiler	2 - 5	78	6.62	1.04	0.509	0.904
	6 - 11	57	6.89	1.16		
	12 - 18	77	7.22	1.34		
Tükenmişlik Toplam	2 - 5	78	70.02	6.24	1.009	0.201
	6 - 11	57	68.07	7.77		
	12 - 18	77	67.16	8.57		
Duygusal Tükenme	2 - 5	78	33.07	8.65	1.293	0.098
	6 - 11	57	29.94	10.37		
	12 - 18	77	28.90	11.66		
Duyarsızlaşma	2 - 5	78	17.01	3.01	2.907	0.038
	6 - 11	57	16.28	3.87		
	12 - 18	77	15.40	3.87		
Kişisel Başarı	2 - 5	78	19.93	6.40	1.719	0.063
	6 - 11	57	21.84	6.88		
	12 - 18	77	22.85	7.75		

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve tükenmişlik ile alt boyutları arasında yetersizliğe sahip çocuğun yaşına göre anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda; umutsuzluk toplam ($f=2.214$; $p=0.048$) ve duyarsızlaşma ($f=2.907$; $p=0.038$) yetersizliğe sahip çocuğun yaşı üzerinde anlamlı fark oluşturdukları bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymak için analiz sonrası yapılan post-hoc analizine göre; 'Umutsuzluk toplam' için; '6-11' ile '2-5' yaşları arasında ($p=0.049^*$; $p<0.05$) ilişki vardır. Buna göre 6-11 yaş aralığında yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk düzeyleri 2-5 yaş aralığında yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. 'Duyarsızlaşma' için; '2-5' ile '12-18' yaşları arasında ($p=0.041^*$; $p<0.05$) ilişki vardır. Buna göre 2-5 yaş aralığında yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerde tükenmişlik düzeyleri 12-18

yaş aralığında yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere göre anlamlı olarak daha yüksektir (Tablo 8).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri araştırılmış ve konuya ilişkin literatür çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk düzeylerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediği ve umutsuzluk ile tükenmişlik arasında doğrusal orta güçte ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk arttıkça tükenmişlik düzeyinin de arttığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşamış oldukları tükenmişlik ve umutsuzluk duygularının ortaya konduğu araştırmaların sayısının az olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda ilgili bulgular tartışılırken değişkenler tek tek ve tükenmişlik kavramı yerine geçebilecek kavramlarla ilişkisi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucuyla benzer sonuçlara Mengünoğul (2021) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip annelerin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri arasında doğrusal yönlü ilişki bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü tanısı alan ebeveynlerin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi oraya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akandere ve Acar, 2009; Eroğlu vd., 2015; Köksal, 2014). Benzer şekilde Kurumeşe (2021) tarafından yapılan zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin umutsuzluk düzeyleri ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi-Manavgat ilçesi örneği araştırmasında da annelerin umutsuzluk düzeyleri üzerinde psikolojik sağlamlık düzeylerinin önemli bir yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Aslan Aydın (2017) tarafından araştırmada ebeveynlerdeki tükenmişlik beraberinde yaşamdan doyum alamamayı ve hayata karşı umutsuz olmayı arttırdığı tespit edilmiştir. Arslan, Hamarta ve Deniz (2002) tarafından yapılan başka bir araştırmada zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk arttıkça çaresizlik ve yaşamdan zevk alamamanın da arttığı bulunmuştur. Yapılan başka bir araştırmada da zihinsel engelli bir çocuğa sahip annelerde çocukların bakım süreci ile birlikte kişisel yaşamda uzaklaşmakta, çevre ile ilişkilerde azalma ve yapılacak sosyo kültürel etkinliklerin azalmasına sebep olduğundan annelerin tükenmişliklerini arttırmakla birlikte geleceğe dair umutlarında azalmaya sebep olduğu tespit edilmiştir (Kurt, 2010).

Araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve tükenmişlik ile alt boyutları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda; kadın katılımcıların umutsuzluk, motivasyon kaybı, tükenmişlik ve duygusal tükenme puan ortalamaları erkek katılımcılardan yüksek bulunmuştur. Benzer olarak, Aslan Aydın (2017) tarafından yapılan araştırmada da annelerin tükenmişlik ve duygusal tükenme düzeyleri babalardan yüksek bulunmuştur. Gürkan (2019) tarafından yapılan araştırmada da annelerin umutsuzluk düzeyleri babalardan yüksek bulunmuştur. Kasımoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada da annelerin umutsuzluk ve motivasyon kaybı babalardan yüksek bulunmuştur. Öğrenme güçlüğüne sahip çocukları olan annelerin babalardan daha

yüksek umutsuzluk ve motivasyon kaybı yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar bir hayli fazladır (Becan, 2017; Özkan, 2016; Konukbay, 2005). Çoban (2016) tarafından yapılan araştırmada da annelerin tükenmişlik ve duygusal tükenme düzeyleri babalardan yüksek bulunmuştur. Benzer biçimde Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada da annelerin tükenmişlik düzeyleri babalardan yüksek bulunurken aynı araştırmada babaların duygusal tükenme düzeyleri de annelerden yüksek bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde annelerin babalardan daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Alkan, 2021; Arman, 2009; Şahin, 2017).

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve tükenmişlik ile alt boyutları arasında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda; kız çocuğuna sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve beklentiler puan ortalamaları erkek çocuğa sahip ebeveynlerden yüksek bulunmuştur. Bunların yanında erkek çocuğa sahip ebeveynlerde ise tükenmişlik puan ortalamaları kız çocuğa sahip ebeveynlerden yüksektir. Benzer sonuçlara Gürkan (2019) tarafından yapılan araştırmada da kız çocuğuna sahip ebeveynlerde umutsuzluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Becan (2017) tarafından yapılan araştırmada da kız çocuğuna sahip olan ebeveynlerde umutsuzluk ve beklentiler daha yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgusuyla benzerlik göstermeyen araştırmalarda bulunmaktadır. Kasımoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada erkek çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk daha yüksek bulunurken beklentiler ise kız çocuk ebeveynlerinde yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Özkan (2016) tarafından yapılan araştırmada da erkek çocuk ebeveynlerinin umutsuzluk düzeyleri kız çocuk ebeveynlerinden daha yüksek çıkmıştır. Alkan (2021) tarafından yapılan özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik tanısı almış çocukların ebeveynlerinde tükenmişlik ve stresle başa çıkma düzeylerinin karşılaştırılması araştırmasında erkek çocuğa sahip ebeveynlerde tükenmişlik daha yüksek bulunmuştur. Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada da erkek çocuğa sahip ebeveynlerde tükenmişlik kız çocuğuna sahip ebeveynlerden yüksek bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk ve tükenmişlik ile alt boyutları arasında çocuğun yaş aralığına göre anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda 6-11 yaş aralığında yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerde umutsuzluk düzeyleri 2-5 yaş aralığında yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuğun yaşı arttıkça ebeveynlerde umutsuzluk da artmıştır. Benzer sonuçlara Mengünoğul (2021) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmıştır. Araştırmada yaş düzeyi arttıkça ebeveynlerin umutsuzluk düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Özellikle gelişimsel olarak çocuktaki öğrenme güçlüğüne giderilemediği ya da tedavi edilemediği durumlarda umutsuzluk daha da yükselmiştir. Akandere ve Acar (2009) tarafından yapılan araştırmada da çocuklardaki yaş düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin umutsuzluk düzeyleri de yükselmiştir. İlgili literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğüne sahip çocukların yaş düzeyleri ile ebeveynlerin umutsuzluk düzeyleri arasında doğrusal yönlü ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Becan, 2017; Eroğlu vd., 2015; Kurumeşe, 2021; Özkan, 2016).

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara dayanarak gerek bu alanda çalışma yapmak isteyen uzmanlara gerekse alana ilgi duyan kişilere birtakım önerilerde bulunulmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğa sahip olmanın, ebeveynleri ruhsal ve sosyal açıdan zorlayıcı bir ortam yarattığı ve böylelikle ebeveynlerin sosyal ve duygusal anlamda desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Pandemi koşullarından dolayı beklenenden az örneklem sayısına ulaşılmıştır. Sonradan yapılacak benzer bir çalışmada daha geniş katılımcı sayısının olduğu bir örneklem grubunun araştırmaya dâhil edilmesi önerilmektedir. Araştırma değişkenleri olan umutsuzluk ve tükenmişliğin öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerde etkililiğini ortaya koyan çalışmalar sınırlı kalmıştır. Öğrenme güçlüğü alanında çalışma yapmak isteyen uzmanların ebeveynlerde görülebilecek, umutsuzluk, tükenmişlik, yaşamdan doyum alamama vb. değişkenlerin kullanıldığı yeni çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip olan ebeveynlerin yaşamış oldukları umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının düşürülmesinde psikoeğitim ve kendi kendine yardım gruplarının oluşturulması önerilmektedir. Özellikle toplumsal duyarlılığın sağlanabilmesinde gerekli eğitimsel uygulamaların, gereken politikaların yapılması ya da hayata geçirilmesi önerilmektedir.

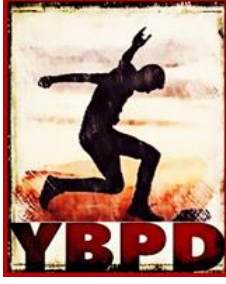
Kaynakça

- Akandere, M., & Acar, M. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 23-32.
- Akıncı, B. (2011). *Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alexander, N.P. (2008). The sources and manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling. *Controls Dyslexia*, 14(4), 291-313.
- Alkan, A. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik tanısı almış çocukların ebeveynlerinde tükenmişlik ve stresle başa çıkma düzeylerinin karşılaştırılması* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumaş, Ö.A., & Sümer, H.M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 163-173.
- Altıntaş, B. (2011). *Trabzon il merkezinde otizm tanısı ile eğitim gören çocukların ebeveynlerinde stres, tükenmişlik düzeyi ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5th Edition). Author: Washington DC.
- Arman, N. (2009). *Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, C., Hamarta, E., & Deniz, E. (2002). *Engelli çocuğu olan ebeveynlerin yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Konya: 11. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 20-23 Ekim 2002.
- Aslan Aydın, M. (2017). *Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Becan, İ. (2017). *7-14 yaş arası zihinsel engelli ve görme engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin umutsuzluk düzeyleri ile anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817-828.

- Çengelci, B. (2009). Otizm ve down sendromlu çocuğa sahip annelerin kaygı, umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 1-23.
- Çoban, F. (2016). *Psikolojik destek alan ve psikolojik destek almayan zihinsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin depresyon ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Durak A. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 1-11.
- Durak, A., & Palabıyıkoglu, R. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği geçerlilik çalışması. *Kriz Dergisi*, 2(2), 311-319.
- Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37-52.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara.
- Eroğlu, Y., Arıcı Özcan, N., & Peker, A. (2015). *Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçtü, N.G. (2014). *Farklı gelişen çocukların kardeşleri ve annelerinin suçluluk ve utanç, depresyon düzeyi ve stresle başa çıkma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, R. (2019). *Zihinsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gürşimşek, I., & Girgin, G. (2000). *İzmir örnekleminden okulöncesi milli eğitim bakanlığı'na bağlı okullarda hizmet veren öğretmenlerde görülen tükenmişlik düzeyi*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Hankin, B.L., Abramson, L.Y., & Siler, M. (2001). A prospective test of the hopelessness theory of depression in adolescence. *Cognitive Therapy and Research*, 25(5), 607-632.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile ebeveynlerden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.

- Kasımoğlu, N. (2017). *Zihinsel engeli olan çocukların ebeveynlerinde içselleştirilmiş stigma, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Konukbay, D. (2005). *Engelli çocuk ebeveynlerinin umutsuzluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: GATA Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Köksal, K.A. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveyni olmak*. Neşe Baykoç (Ed.) *Üstün, akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kurt, D. (2010). *Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin tükenmişlik düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kurumeşe, M. (2021). *Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin umutsuzluk düzeyleri ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi-Manavgat İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Maslach C., Jacskon, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mather, N., & Wendling, B.J. (2012). *Essentials of psychological assessment series: Essentials of dyslexia assessment and intervention*. John Wiley, Sons Inc.
- Mengünoğul, Ş. (2021). *Zihinsel engelli bireylerin anneleriyle normal gelişim gösteren bireylerin annelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk durumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özkan, F. (2016). *Zihinsel engelli çocuğu olan anne ve babaların depresyon ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pines, A.M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C., & Tekin, D. (1993). Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirliği. *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142.
- Siegel, L.S. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatr Child Health*, 11(9), 581-587.
- Silver, C.H., Ruff, R.M, Iverson, G.L., Barth, J.T., Broshek, D.K., Bush, S.S., Koffler, S.P., & Reynolds, C.R. (2007). Learning Disabilities: The Need For Neuropsychological Evaluation. NAN Policy And Planning Committee. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 217-219.
- Şahin, B.Z. (2017). *Otizm veya özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinde, tükenmişlik belirtileri ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şengül, S., & Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 14, 30-39.
- Uguz, S., Toros, F., İnanç, B.Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Yıldız, C. (2015). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



ROMANTİK İLİŞKİLERDE MODERN ENGEL: PARTNER SOSYOTELİZMİ (PHUBBING) ÜZERİNE BİR DERLEME*

İzzet PARMAKSIZ¹

öz

Bu çalışmanın amacı sosyotelizm davranışının çift ilişkilerindeki yansımalarını alan yazın derlemesiyle ortaya koymaktır. Sosyotelizmin çift ilişkilerine yansımaları ise "partner sosyotelizm" olarak isimlendirilmektedir. Partner sosyotelizm kavramı romantik ilişkilerde çiftlerin birlikteyken karşılıklı ilgi göstermeleri gerektiğinde bunun yerine cep telefonlarıyla ilgilenmeleri ve muhatabını görmezden gelmeleridir. Bu davranışsal problem romantik ilişkilerde gittikçe büyük bir sorun haline dönüşerek çift anlaşmazlıklarının önemli bir nedeni olarak belirmektedir. Bu davranışı sergileyen birey partneriyle birlikteyken sık sık cep telefonunu kontrol eder. Telefonları her zaman görebilecekleri bir yerdedir ya da telefonunu ellerinde tutarlar. Ayrıca çiftler arasında kıskançlık kaynaklı problemlere de neden olur. Bu konuda problem yaşayan çiftlerin ilişkilerinden sağladıkları doyum da zamanla azalabilmektedir. Ayrıca yaşanan gerginlikler bireylerin iyilik halini de negatif etkilemektedir. Ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlar partner sosyotelizmin ciddi bir problem olarak ele alınması ve her bir bireyin kişisel sorumluluk alması gerektiğini göstermektedir. Telefon ve internet kullanımını hayatımızdan çıkarmasak da bu teknolojileri nasıl doğru kullanacağımızın bilincinde olmak gerekiyor. Ayrıca olumsuz etkilerinden dolayı telefon kullanım alışkanlıkları ve ortaya çıkardığı sosyal sorunlarla ilgili farkındalık oluşturulmalıdır. Aile dinamiklerini de etkileyen bu problemin çiftler tarafından görmezden gelinmemesi gereken bir problem olarak da algılanması gerekmektedir. Oluşan bu farkındalık çift ilişkilerinde yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçebileceği gibi bu yanlış kullanımın ortaya çıkarabileceği diğer riskleri de azaltabilecektir. Böylelikle hayatımızın bir parçası haline gelen ve kullanmanın zorunlu hale geldiği telefonlarımız sorun oluşturmayan bir boyuta taşınabilir.

Anahtar Kelimeler

Sosyotelizm (Phubbing), Partner Sosyotelizm, Partner, İlişki, İletişim

THE MODERN BARRIER IN ROMANTIC RELATIONSHIPS: A REVIEW ON PARTNER PHUBBING

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the reflection of phubbing behavior in couple relations with a literature review. The reflection of phubbing on couple relationships is called "partner phubbing". The concept of partner phubbing is defined as romantic couples ignoring each other by dealing with their cell phones instead of showing interest in each other while together. For this reason, this behavioral problem is becoming an increasingly big problem in romantic relationships and emerges as an important cause of couple disagreements. Individuals who exhibit this behavior frequently check their cell phones while they are with their partners. Their phones are always in a place where they can see them, or they hold the phone in their hand. It also causes jealousy problems between couples. In this respect, sometimes there may be a risk for the continuation of the relationship. Relationship satisfaction of couples who have problems in this regard also decreases over time. In addition, the tension experienced negatively affects the well-being of individuals. The negative results it reveals show that partner phubbing should be considered as a serious problem and that each individual should take personal responsibility. Despite all we cannot eliminate the use of telephone and internet from our lives, it is necessary to be conscious of how to use these technologies correctly. In addition, awareness should be created about phone usage habits and the social problems they cause due to their negative effects. This problem, which also affects family dynamics, should be perceived by couples as a problem that should not be ignored. This awareness will not only prevent the negativities that may be experienced in couple relations, but also reduce other risks that may arise from this misuse. Our phones, which have become a part of our lives and become necessary to use, can be moved to a dimension that does not cause problems.

Key Words

Phubbing, Partner Phubbing, Partner, Relationship, Communication

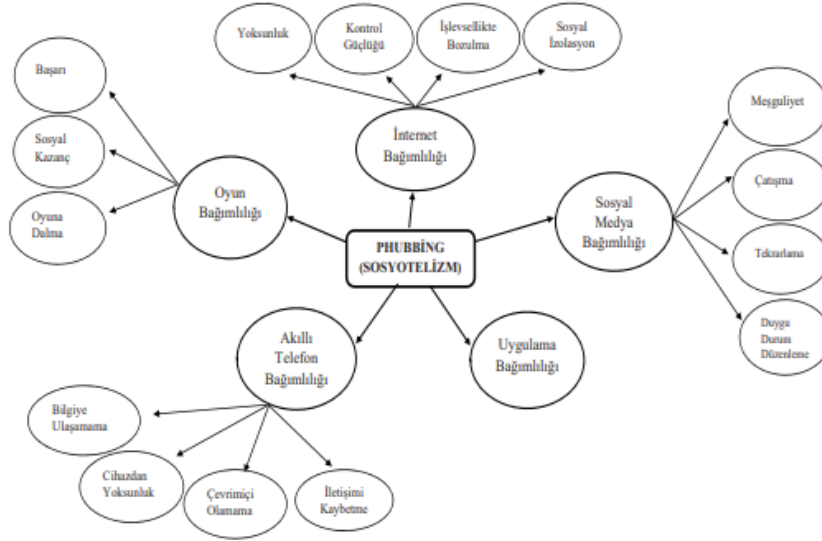
*Bu makale, INCES Eğitimde Araştırma ve Uygulama Kongresinde (Alanya, 29 Ekim - 01 Kasım 2020) sözel olarak sunulmuştur.

¹Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: izparm44@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2468-6134

Alıntılamaya: Parmaksız, İ. (2022). Romantik ilişkilerde modern engel: Partner sosyotelizmi (phubbing) üzerine bir derleme. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(11), 59-76.

Giriş

Değişen yaşam koşulları gelişmelere de uyum sağlamayı da zorunlu kılmaktadır. Değişimlere uyum sağlamaya çalışırken yeni alışkanlıklar ve davranışlar kazanılmaktadır. Özellikle iletişim konusunda sürekli yeniliklerin olduğu teknolojik gelişmeler söz konusudur. Günümüzde de neredeyse herkesin kendine ait bir telefonu var. Son zamanlarda ise kullanıcılarına sağladığı alternatiflerden dolayı akıllı telefon kullanma eğilimindeyiz. Akıllı telefonlar hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelirken, sosyotelizm davranışı ortak bir fenomen ve önemli bir akademik kaygı olarak ortaya çıkmıştır (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Sosyotelizm akıllı telefon kaynaklı bir sosyal dışlanma şeklidir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018a; Gonzales ve Wu, 2016; Hales vd., 2018). Sosyotelizm, bir bireyin başkalarıyla sosyal etkileşim yerine kendi çevrimiçi benliğini tercih ettiği bencil bir davranış olarak kavramsallaştırılmıştır (Guazzini vd., 2019). Sosyotelizm, köken olarak phone (telefon) ve snubbing (umursamamak) kelimelerinin bir araya gelmesi ile oluşturulmuş bir kavramdır. Sosyal iletişim sürecinde başkalarını umursamadan telefonuyla meşgul olmak anlamına gelen ve sosyotelizm olarak isimlendirilen bu davranışsal problem, Macquarie Dictionary'e eklenmesiyle literatüre dahil olmuştur (Macquarie Dictionary, 2013). Çok boyutlu bu kavramı Parmaksız (2018) şekilde görüldüğü gibi özetlemiştir.



Şekil 1. Sosyotelizmin Alt Boyutları

Sosyotelizm davranışını açıklayan kuramsal açıklamalara bakıldığında 4 model karşımıza çıkıyor. Bunlar:

1. Sosyal dışlanma modeli sosyal etkileşimden dışlanmanın ait olma ve değerli hissetme ihtiyacımız gibi temel insani ihtiyaçlarımızla ilgili bizi tehdit ettiğini varsayar. Sosyotelizme maruz kalmak da bizlere dışlanmışlık hissi yaşatır ve bizi duygusal açıdan olumsuzluğa götürür (Vanden Abeele, 2020). Toplumdan kendi gereksinimlerini karşılayamamaya başlayan ve reddedilen birey, toplumla olan bağlarını zayıflatarak içinde bulunduğu topluma yabancılaşabilmektedir. Zayıflayan bağlar bireyin, olumsuz duygular yaşamasına ve ruh sağlığının olumsuzluklar barındırmasına sebep olmaktadır (Blackhart vd., 2009). Yaşanan olumsuz duygularsa bireyin benlik değerini düşürerek kalitesiz bir yaşam

sürmesine, sosyal ortamlardan kaçınma ve uzak durma gibi davranışlar sergilemesine yol açmaktadır (Bagwell vd., 1998)). Bu durum belli kişilere karşı sergilenebileceği gibi genellenebilir bir tepkiye de dönüşebilir. Ayrıca dışlanma deneyimleri önemli stres faktörlerinden biri olarak algılanabilir. Dolayısıyla karmaşıktır ve tepkiler bireyler için çok ciddi olabilmektedir ve bu nedenle de önlemler alınması gerekebilmektedir (Molden vd., 2009). Çünkü sosyotelizm davranışı gizli bir tehlikeyi barındırmakta ve bireylerin sosyal ilişkilerinin kalitesini azaltarak bireyin istemediği olumsuz duygular yaşamasıyla sonuçlanabilmektedir. Böylelikle de sosyal dışlanmışlık hissi yaşayan bireyin sosyal aidiyet duygusuna da zarar verebilmektedir.

2. Dikkat çatışması teorisine göre çevredeki bir unsurun kişinin öncelikli dikkat odağına girmesi çabası dikkat çatışmalarını gösterir. İnsanlar dikkatlerini nereye yerleştireceklerine karar vermekte zorlandıklarında, bilişsel aşırı yüklenmeye neden olan bir dikkat çatışması yaşarlar. Birey neye odaklanacağı konusunda kararsız kalır. Dikkat çatışması teorisine göre, dikkat dağıtıcılar, eldeki görevle ilgisi olmayan herhangi bir uyarıyı oluşturur (Sanders vd., 1978). Bu dikkat dağıtıcı unsurlar ilginç ve göz ardı edilmesi zor olduğunda dikkatimizi nereye vermemiz gerektiği konusunda bilişsel bir çatışma yaşanabilir (Baron, 1986) ve bu çatışma sonucunda yapılan tercih sosyal ilişkilere olumsuz etkide bulunduğu ortamda olan bireylerle sorun yaşayabiliriz. Sosyotelizm davranışı da, ortamdaki dikkati sosyal etkileşimden telefondaki faaliyetlere çekerek etkileşim partnerinde uyarılma meydana getirir (Vanden Abeele, 2020) ve onların bize karşı negatif duygular hissetmesini tetikleyebilir. Bu tür bir çatışma, bireyde stresi artırabilen bilişsel aşırı yüklenmeye de yol açabilir. Bu bilişsel zorluk bazen dikkatin dağılmasından önceki zihinsel durumu geri kazanmadaki bir gecikme ile ilişkilidir (Trafton vd., 2003). Bu zaman kaybı ve yakın ilişkilere verilen zarar bireyde huzursuzluk da oluşturabilir. Sosyotelizm davranışı da bireyin sosyal ortamındaki bireylere ya da uğraşılara yönelteceği dikkati telefona (dijital dünyaya) yönelterek bireyin özdenetim yetersizliği sebebiyle çatışmalı bir bilişsel süreç yaşamasına etkide bulunur.

3. Beklenti ihlali kuramına göre kişilerarası iletişimde beklentilerin karşılanmayarak muhatabın beklenenden farklı davranması sonucunda beklenti ihlali meydana gelmektedir (Burgoon ve Jones, 1976). Afifi ve Metts (1998) beklenti ihlalini yaşayan bireylerin bu durumu nasıl yorumladığına odaklanmaktadır. Beklenen davranış kalıbı sergilenmediğinde davranışın ihlali rol oynayarak birey bu süreci değerlendirmekte ve sonuç olarak da hayal kırıklığı yaşayabilmektedir. Bu yaklaşım iletişimi, bir bireyin davranışının diğerinin beklentilerini ihlal etmek için kullanılabileceği bir davranış alışverişi olarak görür. İletişim konusunda beklentinin yerine getirilmemesi kişide bir uyarılma meydana getirir ve alıcıyı iletişim ihmaline ilişkin bir dizi bilişsel değerlendirme yapmaya zorlar (Floyd ve Voloudakis, 1999). Bu yaklaşım, beklentilerin iletişim etkileşiminin sonucunu olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğini ve yapılan olumsuz davranışın ihlal edenin çekiciliğini azalttığını öngörmektedir (Burgoon ve Hale, 1988). Burgoon (1978), insanların başkalarının davranışlarını rastgele görmediklerini belirtir. Aksine, başkalarının nasıl düşünmesi ve davranması gerektiğine dair çeşitli beklentileri vardır ve başkalarıyla etkileşimin beklentilere

yol açtığını ifade etmektedir. İnsanlar, diğer insanlardan sözlü ve sözlü olmayan iletişim davranışları hakkında beklentiler geliştirir. Bu beklentilerin ihlali, uyarılmaya ve dikkatin dağılmasına neden olarak, alıcının dikkatini diğerine, ilişkiye ve ihlalin anlamına (nedenine) kaydırmasına yol açar (Burgoon vd., 1995) ve bireyin odak noktası değişir.

Sosyotelizm açısından bakıldığında ise karşılıklı iletişim sırasında bireylerin göz teması kurma, etkin dinlenme ve geribildirim alma gibi birtakım beklentileri bulunabilmektedir. Bunun aksine karşısındaki kişi yerine telefonla ilgilenilmesi sonucunda beklenti ihlali yaşayan birey olumsuz duygular yaşamaktadır. İlişkilerdeki beklentiler de sosyotelizm yoluyla ihlal edilme eğilimindedir. Sosyotelizm, bireylerin birbirleriyle fiziksel yakınlık içinde etkileşime girdiklerini, ancak sonunda telefonlarına odaklanıp zihinsel olarak kendilerini partneriyle konuşmadan ve fiziksel gerçeklikten uzaklaştırmalarına yol açmaktadır. Örneğin, genç bir birey yaşlı bir yetişkinin yanında olduğunda aile ilişkilerindeki beklentileri ihlal edebilir. Travis Kadyak genç bir aile üyesinin sosyotelizm yaptığı durumlarda “yaşlı yetişkinlerin göz ardı edildiğini ve saygısızlık hissettiğini” ortaya koymuştur. Bu durumda, genç birey bilinçsiz olarak yaşlı yetişkinin beklentilerini ihlal eder. Bu sonuçta yetişkinin sosyal görgü kurallarını algılamasından kaynaklanır (Kadyak, 2019). Bu sonuçlardan yola çıkılarak sosyotelizmin pek çok beklentiyle çatışan bir davranış özelliği olabileceği ve sorunlu sosyal sonuçları olabileceği söylenebilir. Ne yazık ki, telefonların ve sosyal medyanın kullanımıyla bireylerin dikkati sosyal ilişkilerden teknolojik cihazlara kaydı ve durum gittikçe daha da kötüleşmeye devam ediyor. Birçok mobil cihaza erişim ile yüz yüze iletişim eksikliği artmıştır. Bu, bazı ilişkilerin olumlu seyrini zorlaştırdı veya dikkat beklentisi değiştiği için çatışma yaratmıştır.

4. Nezaket teorisi iletişimde bir katılım ve kontrol duygusu yaşamak için insanların konuşmalarında muhatabına kibarca (örneğin, bakarak, dinleyerek ve gülümseyerek) yanıt verdiğini ve bunun da kişilerarası iyi ilişkilere yol açtığını varsayar. Buna karşın yüz yüze görüşmelerde sosyotelizm, konuşulan kişinin duygularını korumak için adeta var olan sosyal nezaket normlarına meydan okur (Miller-Ott ve Kelly, 2017). Sosyotelizm davranışı, nezaket normlarını ihlal ettiği için insanlar tarafından saygı görmemeye ve sosyotelizm yapan bireyin muhatabı tarafından aynı şekilde görmezden gelinmesine neden olabilir (Tedeschi ve Harris, 2001). Miller-Ott ve Kelly (2017) sosyotelizmin, bu davranışa maruz kalan bireyi tehdit ettiğini, çünkü onların sıkıcı olduklarını, ciddiye alınmadıklarını veya sosyotelizm davranışı sergileyen bireylerin dikkatini çekecek kadar önemli olmadıklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Ayrıca sosyotelizm yapan bir bireyin sosyal nezaket normlarına bağlı kalma konusunda hassas olmadıkları da söylenebilir (Tandon vd., 2022). Bu teoriye göre bir kişinin takdir edilme ve onaylanma gibi isteği bireyin olumlu yüzünü yansıtır. Hareket özgürlüğüne müdahale ve dayatmalardan kurtulma ise bireyin olumsuz yüzünü yansıtır. Sosyotelizm yapan birey, alıcının olumlu yüzünü (örneğin, tavsiye, güçlü olumsuz duyguların ifadeleri) ve olumsuz yüzünü (örneğin, sözünü kesmek, dikkat etmemek) tehdit eden davranışlarda bulunabilir (Brown ve Levinson, 1987). Çünkü sosyotelizm sosyal nezaket kurallarına aykırı normlar içeren bir davranış olarak belirmiştir. Sosyotelizm davranışıyla bireylerin kişisel beklentileri de kaba

bir tavırla ihmal edildiği için bu davranışa maruz kalan birey de pasif ya da aktif bir tepkide bulunabilir. Çünkü insanlar genellikle konuştukları bireylerin ilgilerini dağıtmadan tüm dikkatini yapılan diyaloga vermelerini beklerler (Brown ve Levinson, 1987). Fakat sosyotelizm bu nezaket normlarına uymadığı için genellikle saygısız, kaba ve sosyal açıdan uygunsuz bir davranış olarak algılanır (Vanden-Abee vd., 2016). Bu nedenle de ilişkilerde sorun yaşamak kaçınılmazdır.

Kuramsal açıklamalar da sosyotelizmin sağlıklı iletişim için önemli bir pürüz olduğunu göstermekte ve sosyotelizm davranışını farklı etkileriyle açıklamaktadır. Bu çalışmada akıllı telefonların uygun olmayan kullanımıyla ortaya çıkan sosyotelizm davranışının çift ilişkilerine nasıl yansıdığını literatür taraması yöntemiyle incelemek amaçlanmıştır. Romantik ilişkilerde partner sosyotelizmle ilgili yapılmış araştırmalar Aljasir (2022); Beukeboom ve Pollmann (2021); Bröning ve Wartberg (2022); David ve Roberts (2021); Khodabakhsh ve Le Ong (2021); Krasnova vd. (2016); Lin-Qian vd. (2020); Rencken (2020); Roberts ve David, (2016); Topal vd. (2021); Wang vd. (2017); Wang vd. (2021); Wang ve Zhao (2022); Zamani vd. (2020) gibi araştırmalardır. Yapılan çalışmaların sayısı dikkate alındığında romantik ilişkilerde partner sosyotelizmin etkisini anlamak için daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği ve yapılmış çalışmaların bulgularının toplu bir şekilde ele alındığı derleme çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ülkemizde (Parmaksız, 2019; Parmaksız, 2020, Yam ve İlhan, 2020) ve yurt dışında (Garrido vd., 2021) sosyotelizm üzerine derleme çalışmalar vardır; fakat partner sosyotelizmini derleme bir yöntemle romantik ilişkiler bağlamında ele alan bir çalışma olmadığından bu çalışmanın mevcut alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Çünkü kavramın ülkemizde daha anlaşılır hale gelmesi için de nicel-nitel araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılara kavramı ve çift ilişkilerindeki etkilerini tanıtmak amacıyla bu konuda yapılmış derleme çalışmalara olan ihtiyaç kaçınılmazdır. Literatürde çok az verinin mevcut olduğu partner sosyotelizmle ilgili araştırmalar için de alan yazında yapılmış çalışmaları ortak bir başlık altında birleştiren derleme çalışmalar araştırmacılar için faydalı bir veri kaynağıdır. Bu çalışma da alanda yapılan mevcut araştırma bulgularıyla ilgili bilgi sunarak gelecek araştırmacılar için yol gösterici ve önemli bir başvuru kaynağı olmayı hedeflemektedir. Bu derleme çalışmanın yapılması bu açıdan önemlidir. Bu çalışma da kullanılan kaynaklarla sınırlıdır. Bu çalışmayla çift ilişkileri bağlamında partner sosyotelizm kavramı tanıtılarak yaşanabilecek problemlere dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Partner Sosyotelizm (Phubbing)

Teknolojik cihazların sağladığı seçenekler, yüz yüze etkileşime daha az, teknoloji kullanımına ise daha fazla zaman ayrılmasına neden olmaktadır (Roberts vd., 2014). Böylelikle mesaj okuma/gönderme ve fiziksel olarak yakın iletişim halinde olduğumuz kişiler mevcutken sosyal medyayı kontrol etme gibi davranışlarla sosyal etkileşimlerde sürekli olarak sosyotelizm davranışı gerçekleşir (Al-Saggaf ve MacCulloch, 2019; Davey vd., 2018; Guazzini vd., 2019; Karadağ vd., 2015). Daha da önemlisi, sosyotelizm insanların temel sosyal ihtiyaçlarını tehdit ederek olumsuz duygusal deneyimlere yol açar (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018a) ve sosyal görgü kurallarının ihlali olarak görülebilir (Kadylak, 2020). Sosyotelizm ayrıca kişinin telefonuna bakarak ve kasıtlı olarak konuştuğu kişiyi görmezden

gelerek sosyal iletişimden kaçınmayı da içerir (David ve Roberts, 2017). Çünkü insanlar mobil cihazlarını mesajlar, sosyal medya, haber güncellemeleri veya diğer uygulamalar için kontrol ettiklerinde, muhtemelen sözlü ve sözlü olmayan davranışlarla diğerlerini yok sayacaklardır (Parmaksız, 2020). Burgoon ve Hale (1988) beklenti ihlallerinin oluşumunda ilişki üzerindeki beklenti ihlalinin incelenirken bireylerin yakınlık derecesi ve sözel olmayan iletişime odaklanmışlardır. Buradan da anlaşıldığı üzere, özellikle insanların uzak ilişkilerden ziyade yakın ilişki içinde oldukları insanlarla birlikteyken sosyotelizm davranışlarına girişme olasılıkları daha yüksektir (Al-Saggaf ve O'Donnell, 2019). Etkileşim halinde olunanlar tarafından sergilenen yoğun akıllı telefon kullanımına maruz kalmanın ardından karşılıklı sosyotelizme eğilim de söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla sosyotelizm sosyal ortamlarda yadsınmayan bir davranışa dönüşmektedir. Yapılan bir çalışmada sosyotelizmin sosyal olarak kabul edilebilir bir davranış haline geldiğinin hissedilmesine rağmen, yüz yüze etkileşimler sırasında başkalarını görmezden gelirken ya da başkaları tarafından görmezden gelinirken bu bireyler kızgınlık, öfke, pişmanlık ve kendini kınama duygularının yaşandığı ifade edilmektedirler (Elhai vd., 2019). Araştırmalar, sosyotelizmin akıllı telefon kullanıcılarının sadece günlük yaşamlarında yaygın bir uygulama haline gelmediğini, aynı zamanda otomatikleştirilmiş bir davranış olduğunu ve bu nedenle hatırlanmasının da zor olabileceğini göstermektedir (Baia vd., 2020). Çalışmalar ayrıca, sosyotelizmden kaynaklanan ve muhatapları görmezden gelecek umursamayan davranışlar olduğunu göstermektedir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Ayrıca sosyotelizm yapanlar kaba ve ihmalkâr olarak da tanımlanmaktadır (Nuñez- Radtke ve Eimler, 2020; Vanden Abeele vd., 2016). Bu olumsuz etkilerin sonucunda sosyotelizm, ikili ilişkileri olumsuz etkileyerek (Guazzini vd., 2019; Vanden Abeele vd., 2019) algılanan iletişim kalitesini ve ilişki memnuniyetini azaltabilir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018a). Çünkü çiftler, birbirlerinin yanında olduklarında kendilerini birbirine bağlı hissederler. Bu bağı ortadan kaldıran ya da yok sayan etkenler ise ilişkiye ciddi zararlar verebilir. Cep telefonları ve diğer teknolojik cihazlar insanların yaşamlarında verimli araçlar olarak hizmet etse de sosyotelizmin etkilerini araştıran araştırmacılar, bu cihazlardan kaynaklanan kesintilerin romantik ilişkilerde sorunlara neden olabileceği konusunda hemfikirdir (McDaniel ve Drouin, 2019). Cep telefonu kullanımının romantik ilişkileri nasıl etkilediğini anlamaya yönelik tüm araştırmalarda da partner sosyotelizmin ön planda olması gerektiği ifade edilmektedir (Roberts ve David, 2016). Çünkü partner sosyotelizm, eşin veya romantik bir partnerin varlığında yapılan sosyotelizm anlamına gelir (Roberts ve David, 2016). Sosyotelizm olarak tanımlanan bu davranışın, romantik bağlamda akıllı telefonların aşırı kullanımının anlamlı iletişim için bir engel oluşturduğu, çatışmaya neden olduğu, ilişki memnuniyetini düşürdüğü ve bireysel refahı baltaladığı görülmüştür (Krasnova vd., 2016). Araştırmalar, sosyotelizmin ciddi duygusal, bilişsel ve davranışsal bozukluklara neden olabileceğini göstermiştir (Al-Saggaf ve O'Donnell, 2019; Umari vd., 2019). Çiftlerle yapılan bir çalışmada, 143 kadından oluşan bir örneklemin %70'inden fazlası, akıllı telefonların eşleriyle etkileşimlerini olumsuz etkilediğini bildirmiştir (McDaniel ve Coyne, 2016). Cep telefonlarının her yerde bulunabilen doğası, genel olarak sosyotelizmi veya daha spesifik olarak, partner sosyotelizmi neredeyse kaçınılmaz bir olay haline

getiriyor. Partner sosyotelizmin romantik partnerler arasında yaygın bir olay haline geldiği düşünüldüğünde, bireyin partnerine sosyotelizm yapmasının evlilik ve yakın ilişkilerdeki doyum üzerinde önemli bir etkisi olup olmadığını araştırmak ve sosyotelizm davranışını artırabilecek olası risk faktörlerini keşfetmek teorik ve pratik bir öneme sahiptir. Araştırmacılar, sosyotelizm gibi sorunlu akıllı telefon kullanımının ilişki tatmini ve kişisel iyilik için olumsuz sonuçları gibi bazı sonuçlarını değerlendirmeye başlamış olsalar da (Roberts ve David, 2016), modern iletişimin yaygın özelliği olan sosyotelizm davranışına neyin neden olduğu ve modern iletişimin kabul edilebilir veya normatif bir özelliği haline nasıl geldiği hakkında çok az şey bilinmektedir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Fakat sosyotelizmin ilişkisel yakınlığı zayıflattığı kanıtlanmıştır (Przybylski ve Weinstein, 2013); çünkü sosyotelizm yapıldığında yüz yüze iletişim daha düşük kalitede ve daha az empatiktir (Misra vd., 2016). Bununla birlikte, partner sosyotelizmin ilişki tatmini üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar üzerinde hala bir anlaşmaya varılamamıştır (Çizmecici 2017; Halpern ve Katz 2017; Roberts ve David 2016; Wang vd. 2017). Sosyotelizm, ruh sağlığını olumsuz etkilediği ve aidiyet duygusu, benlik saygısı, varoluşun anlamı ve kontrol gibi temel ihtiyaçlara yönelik bir tehdit oluşturduğu için iletişim ve ilişki tatmini üzerindeki olumsuz etkilere sahiptir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018a). Ayrıca gözle temastan kaçınmanın, insanların yaşamlarında telefon kullanım sıklığının bir sonucu olduğu, bunun duygusal sadakati etkilediği ve olumsuz duygular hissettirdiği bilinmektedir (Shellenbarger, 2013). Bunun sonucu olarak sosyotelizm romantik ilişkilerde çatışmaya yol açar çünkü bireyler değer verdikleri insanlar tarafından görmezden gelinir ve bu görmezden gelinme de daha düşük ilişki memnuniyetine yol açar (Roberts ve David, 2016; Vaterlaus ve Tulane, 2019). Çünkü sosyotelizme maruz kalmak daha çok göz ardı edilme deneyimidir. İnsanlar göz ardı edildiğinde, güç ve kontrol ihtiyaçları ve anlamlı bir varoluşa sahip olma duyguları tehdit altındadır. Bir kişi göz ardı edildiğinde, bulunduğu ortamda varlığını anlamlandıramaz. Kişi sosyal ve duygusal olarak tatmin olamamaktan kaynaklanan bir boşluk yaşar (Parmaksız, 2020). Buradan anlaşılıyor ki sosyotelizm davranışının ortaya çıkardığı çatışma ve boşluk ilişkideki doyumunu azaltarak ilişkiye zarar vermektedir (Nazir ve Pişkin, 2016; Roberts ve David, 2016). Ayrıca sosyotelizm davranışı, samimi iletişimi azaltarak bir dizi olumsuzluklara yol açabilir (Vanden Abeele vd., 2019; Wang vd., 2021). Böylelikle teknoloji cihazları çiftlerin boş zamanlar, sohbetler ve yemek zamanları gibi ortak etkileşimlerini kesintiye uğratmaktadır. Bu durum da teknoloji kullanımı konusunda çatışmaya, daha düşük ilişki doyumuna, depresif belirtilere ve düşük yaşam doyumuna yol açar (McDaniel ve Coyne, 2016).

Bir sosyal etkileşim sırasında sadece bir telefonun varlığı bile konuşma kalitesini bozmaya yeterlidir (Misra vd., 2016; Przybylski ve Weinstein, 2013). Çünkü bireyin bir konuşma sırasında akıllı telefon kullanımı kişinin partnerine karşı hissettiği yakınlığı, duygusal bağı ve güveni azaltmaktadır (Przybylski ve Weinstein, 2013). Zamanla sosyotelizm davranışı sergileyenlerin dinleme becerileri de azalmaktadır (Chasombat, 2015). Ayrıca çiftler, sosyotelizm davranışını, partnerlerinin nasıl davranmasını beklediklerini ihlal eden kaba bir davranış olarak yorumlayabilir (Kelly vd., 2017; Miller-Ott ve Kelly, 2017) ve sosyotelizm davranışını partnerinin tüm dikkatine layık olmadığı sinyalini veren

ve inciten bir tür dışlanma olarak deneyimleyebilirler (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018a; David ve Roberts, 2017; Gonzales ve Wu, 2016; Hales vd., 2018). Karşılıklı iletişim sırasında karşısındaki bireyin telefon kullanmasından kaynaklanan ihmal edilmişlik hissi sosyotelizme maruz kalan bireye kendisi ile ilgilenilmediği, muhatabın telefonla ilgilendiğinde rahatladığı, sıkılmaktan kurtulduğu ve stres attığı izlenimini uyandırmaktadır (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018b). Birey bulunduğu fiziksel ortamla bağıni zayıflatmıştır. Çünkü insanlar gerçek sosyal çevreye değil telefonları tarafından hatırlatılan ilişkilere odaklanmışlardır (Broadbent, 2016). Bu davranışsal problem insanları, birbirini görmeden bazen de birbirini hiç tanımadan oluşturulmuş bir sanal gerçekliğin bir üyesi haline getiriyor. Bu insanlar gerçek duyguların ve fiziksel yakınlığın olumlu etkilerini umursamadan iletişimlerini uzaktaki insanlarla ya da uygulamalarla sürdürmeye devam ediyorlar. Fakat bu davranış yakınımızdakileri rahatsız edebilmektedir. Çünkü sosyal ortamlarda beklenen davranış kişilerin grup normlarına uymasındır. Dolayısıyla bir gruba dâhil olmak, makul gerekçeniz yoksa o grupla etkileşimi sürdürmenizi gerektirmektedir. Bu kurallar ihlal edildiğinde ise rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır (Parmaksız, 2020). Bu durumdan rahatsız olan çiftler ise ya sessizce bu durumu kabul etmekte ya da çatışma yaşamaktadır. Verilen tepki ister sesli ister sessiz olsun yaşanan duygu hep olumsuzdur. Ayrıca çalışmalarda, partner sosyotelizmin etkilerini incelerken, partnerlerinin teknoloji cihazlarının birlikte geçirdikleri zamana müdahale etmesine izin verdiklerinde bireylerin kendilerini daha az öncelikli hissettiklerini bulmuşlardır (Roberts ve David, 2016). Araştırmalar da sosyotelizmin rahatsız edici ve kaba bir davranış olarak algılandığını doğrulamaktadır (Aagaard, 2020). Przybylski ve Weinstein (2013) de sosyal etkileşimlerde akıllı telefon kullanımının, sağlıklı iletişim kurabilen bireylerin birbirlerini değerlendirme şeklini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Sosyotelizmin zararlı etkisine ilişkin endişeler, sosyotelizmin etkileşimsel süreçlere müdahale ettiği ve kişisel teknolojik cihazlara gösterilen özen nedeniyle kişilerarası iletişimde meydana gelen kesintileri ifade eden, başka bir deyişle telefonunuza veya tabletinize baktığınızda çocuğunuzun, arkadaşınızın, annenizin veya eşinizin size sorduğu soruyu duymadığınız zaman oluşan durumu tanımlayan *teknofersa* neden olduğu gözlemine dayanmaktadır (McDaniel ve Coyne, 2016; McDaniel ve Drouin, 2019).

Şaşırtıcıdır ki bu sorun, sorunu meydana getiren kişiler tarafından bilinen durumdur. Kişi eyleminin olumsuz etkilerinin çoğunlukla farkındadır; fakat otokontrol mekanizmasının iyi kullanılmamasından kaynaklanan bir sorun mevcuttur. Dolayısıyla yaşanan bu durumun nasıl anlaşıldığını ya da ne hissettirdiğini somut bir şekilde gözlemlememeleri söz konusu olamaz. Buradaki en önemli konu bu kötüye kullanımı gerçekleştiren bireylerin bu davranışın olumsuz sonuçlarını fark edip bu durumu dikkate alarak hareket etmeleridir. Dolayısıyla çiftlerin birbirlerine karşı duyarlı ve empatiyle yaklaşmaları gerekmektedir (Parmaksız, 2020).

Aljasir (2022); Beukeboom ve Pollmann (2021); Bröning ve Wartberg (2022); Coyne vd., (2011); Khodabakhsh ve Le Ong (2021); Krasnova vd. (2016); Lin-Qian vd. (2020); McDaniel ve Coyne, (2016); Rencken (2020); Roberts ve David, (2016); David ve Roberts (2021); Topal vd. (2021); Wang vd. (2017); Wang vd. (2021);

Wang ve Zhao (2022); Zamani vd. (2020); gibi çalışmalar sosyotelizmin partnerler arasında sıklıkla gerçekleştiğini göstermektedir. Romantik bir partnerin sık sık maruz kaldığı sosyotelizm davranışının neden olduğu kesintiler ve dikkat dağınıklığı da çatışma oluşturarak kişinin ilişkisinden duyduğu memnuniyeti azaltmaktadır (Roberts ve David, 2016). Bunun yanı sıra kişinin romantik ilişkisinin olduğu bireyin yanındayken çatışma yaratacak düzeyde mesajlaşması, romantik partnere odaklanmayı engelleyerek dikkati istenmeyen bir yere kaydırıp ilişkideki samimiyeti azaltır. İnsanlar romantik partnerlerinin daha sık sosyotelizm yaptığını algıladıklarında, ilişkide daha fazla çatışma ve daha düşük yakınlık hissetmektedirler. Çiftler arasında yaşanan bu çatışmalar ve yakınlık eksikliği de zaman içinde algılanan ilişki kalitesi üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır (Halpern ve Katz, 2017). Buna sebep olan önemli bir faktör de kıskançlık duygusudur. Çiftlerin endişeyle bağlandığı ilişkilerde, eşe yönelik sosyotelizm özellikle kıskançlık hissinin artmasına neden olabilir. Çünkü partner sosyotelizm, artan kıskançlık duygularıyla ilişkilidir ve yapılan çalışmalarda çiftler partnerlerinin dikkatini kaybetmekten rahatsız olduklarını bildirmişlerdir (Krasnova vd., 2016). Kıskançlığın sonuçları romantik çiftler arasında çatışma ve ilişkiden memnuniyetsizlik gibi bir dizi olumsuzluklar barındırmaktadır (Roberts ve David, 2016). Romantik kıskançlık, en iyi şekilde kişinin romantik ilişkisine karşı algılanan (gerçek veya hayali) bir tehdit olarak anlaşılabilir. Bilişsel kıskançlık, birisinin ilişkideki diğer kişinin başka bir kişiyle romantik bir ilişki içinde olduğundan endişelenmesi veya bundan şüphelenmesi sıklığını gerektirir. Kıskançlığın normalden patolojik olana kadar bir süreklilik içinde var olduğu düşünülmektedir (Elphinston vd., 2011). Akıllı telefonlarda harcanan zamanın çoğunun sosyal medyada olduğu göz önüne alındığında (David vd., 2018), partnerin sosyotelizm seviyeleri arttıkça romantik kıskançlık seviyelerinin de artacağını iddia etmek mantıklıdır. Anlaşıldığı üzere partner sosyotelizmin kaçınılmaz olarak diğer tarafa karşı özel ilgi kaybına yol açtığını düşünürsek, yaşanan problemin araştırmalarda bildirilen olumsuz ilişki dinamiklerden sorumlu olan kıskançlık olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle partner sosyotelizmin olumsuz ilişki sonuçlarından sorumlu olan bazı durumları tetiklediği düşüncesi isabetli bir görüştür. Dahası kıskançlık, partnerin akıllı telefon kullanımı ile ilişki uyum arasındaki ilişkide aracılık rolü oynar ve bu istenmeyen bağlantının arkasında bir mekanizma olarak hareket eder. Partner sosyotelizmin de diğer partneri görmezden gelme anlamına geldiği için değil, sosyotelizme maruz kalan bireylerin kendilerini tehdit altında hissettikleri için de önemli olduğu iddia edilmektedir (Krasnova vd., 2016). Giderek artan pek çok çalışma son zamanlarda partner sosyotelizmin ilişki memnuniyeti üzerindeki potansiyel olumsuz etkisini incelemiştir (Halpern ve Katz 2017; Roberts ve David 2016; Wang vd., 2017). Özellikle, partner sosyotelizm daha düşük bir ilişki memnuniyetine bağlanmıştır (McDaniel ve Coyne, 2016). Partner sosyotelizm her yerde bulunur (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018a) ve araştırmalar, sosyotelizm davranışının, eşler arasındaki ilişkiden elde edilen memnuniyeti ve doyumunu olumsuz etkilediğini göstermiştir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018a; Çizmeci, 2017; Gonza'lez-Rivera vd., 2018; Knoll vd., 2017; Krasnova vd., 2016; Roberts ve David, 2016; Vanden Abeele vd., 2016). İki kesitsel çalışma, partnerin sosyotelizm yapmasının ilişki ve evlilik doyumunu ile negatif ilişkili olduğunu

göstermiştir (Ahlstrom vd., 2012; Roberts ve David, 2016). Roberts ve David (2016), çalışmalarında partner sosyotelizmin ilişki memnuniyeti üzerindeki etkisinin cep telefonu ile ilgili çatışmanın aracılık ettiğini buldular. Krasnova vd. (2016) bu tespiti paralel olarak partner sosyotelizmin ilişki doyumu için gerekli olan ilişki uyumuyla negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Partner sosyotelizmi, ilişki tatmini ile negatif, depresyon ile pozitif korelasyon göstermektedir. Partner sosyotelizmin neden olduğu dikkat dağınıklığının ilişki memnuniyetini zayıflatması da olasıdır. Diğer bir deyişle, eşler sosyotelizmi ile karşılaştıklarında ilişki tatminsizliğini yaşama olasılıkları daha yüksektir. Bu da evli yetişkinler için depresyonda artışa neden olabilir (Wang vd., 2017) ve bireyin yaşam doyumunu olumsuz etkileyebilir.

Eşin yaptığı sosyotelizmin olumsuz sonuçlarının, sosyotelize maruz kalan eşin bağlanma tarzına bağlı olduğu da görülmektedir. Öyle ki, kişilerarası bağlanma kaygısı, partner sosyotelizmin romantik kıskançlık üzerindeki olumsuz etkisini artırır. Partner sosyotelizmi davranışı katalizör gibi görünmektedir, ancak oldukça endişeli bağlanma stiline sahip bir partnere sahip olmak, bu davranışın zararlılığını şiddetlendirir, deneyimlenen kıskançlık düzeyini yükseltir ve böylece kişinin ilişki memnuniyetini azaltır. Çünkü partner sosyotelizmi, düşük iyilik haliyle ilişkilidir (David ve Roberts, 2021). Partner sosyotelizmin her türlü insan için cep telefonu ile ilgili çatışmayı teşvik ettiği görülse de, partner sosyotelizmi gerçekleştiğinde, son derece endişeli bağlanma stillerine sahip olanların, daha az endişeli bağlanma stillerine sahip olanlardan daha yüksek çatışma seviyeleri bildirdiği görülmektedir. Kaygılı bağlanma stiline sahip partnerlerin sosyotelize maruz kaldıklarında daha fazla yüzleşmeye yönelik tepkiler gösterdiği de tespit edilen önemli bulgulardan (Roberts ve David, 2016). Öyleyse, partner sosyotelizmin kaygılı bir şekilde bağlı bireylerde kişilerarası güvensizliği artırması, dolayısıyla çatışmaya neden olması ve sonuçta ilişki memnuniyetini olumsuz etkilemesi de muhtemeldir (Collins ve Feeney, 2000).

Ayrıca partner sosyotelizmi ve ilişki tatmini arasındaki ilişkide medeni durum da önemlidir. Evli yetişkinlerde partnerin sosyotelizmi ile ilişki doyumu arasında anlamlı derecede negatif bir ilişki varken evli olmayan yetişkinlerin romantik ilişkilerinde partnerin sosyotelizmi yapması ilişki doyumu üzerinde belirleyici bir unsur değildir. Sonuç olarak, evli yetişkinler, romantik ilişkilerde evli olmayan yetişkinlere göre partnerin sosyotelizmi gibi ilişki sorunlarından daha fazla etkilenmişlerdir (Wang vd., 2021). Ayrıca evli yetişkinlerin, romantik ilişkilerde evli olmayan yetişkinlere göre daha yüksek düzeyde partner sosyotelizmi deneyimledikleri ve etkilendikleri gözlenmiştir. Bu durum da evli olmanın bu durumdan daha fazla etkilenecek durumlar ortaya çıkardığını göstermektedir (Wang vd., 2021). Bu sonuçlar da Çizmeci'nin (2017) evli ve evli olmayan yetişkinler arasında partnerin sosyotelizmi yapmasında marjinal olarak önemli bir fark olduğunu gösteren çalışmasıyla tutarlıdır. Wang vd. (2017), partner sosyotelizmi ve ilişki memnuniyeti arasındaki ilişkinin evli yetişkinler için ilişki uzunluğuna göre yönetildiğini ifade etmektedir. Yani, yedi yıldan az bir süredir evli olan yetişkinler arasında partner sosyotelizmi ilişki memnuniyeti üzerinde fazla etkili değildi, ancak yedi yıldan fazla bir süredir evli olanlar arasında etkilidir. Partner sosyotelizmin ilişki tatmini üzerinde olumsuz, ilişki tatmininin ise depresyon üzerinde olumsuz

etkisi vardır. Yedi yıldan daha uzun süredir evli olan yetişkinler, yedi yıldan daha az süre evli olan yetişkinlere kıyasla, eşler için sosyotelizm bağlamında ilişki tatminsizliği ve depresyona karşı daha savunmasızdır. Roberts ve David'in (2016) önerdiği gibi bazı insanların ilişkilerinin ilk aşamalarında teknolojiyi fazla kullanarak partnerlerine sosyotelizm yapma olasılığı daha düşük olabilir.

Özetle, sosyotelizmle ilgili literatüre bakıldığında sosyotelizm ve ilişki memnuniyeti arasında genel olarak negatif yönlü bir ilişki olsa da literatürde aksini belirten araştırma bulguları da mevcuttur. Partner sosyotelizm ve ilişki tatmini arasındaki ilişkinin oldukça karmaşık olduğu görülmektedir. Kişinin cep telefonu ile geçirdiği zaman, eşiyile yaptığı faaliyetler için harcanan zamanı gasp etse de tüm bireyler, partnerin sosyotelizmi karşısında homojen bir şekilde daha düşük ilişki tatmini yaşayamaz. Bunun nedeni, partner sosyotelizm ve ilişki tatmini arasındaki ilişki gücünün, bireylerin özgüveninden de etkilenmesidir. Yüksek düzeyde benlik saygısı olan yetişkinler için, partnerin sosyotelizmi, ilişki tatmini ile olumsuz bir şekilde ilişkilendirilmektedir. Aksine, düşük benlik saygısına sahip yetişkinler için bu ilişki önemsiz hale geldi (Wang vd, 2021). Görülüyor ki, yüksek benlik saygısına sahip bireyler partner sosyotelizmin olumsuz etkisini daha fazla hissediyor. Daha düşük benlik saygısına sahip bireyler ise maruz kaldığı sosyotelizmi ciddi bir problem olarak görmüyor. Bunun yanı sıra yapılan bir çalışmada gözlemciler erkeğin kadına sosyotelizm yapmasını fazla olumsuz bir eylem olarak değerlendirilmezken kadının erkeğe sosyotelizm yapması erkeğin yapmasına kıyasla daha olumsuz değerlendirildi (Nuñez- Radtke ve Eimler, 2020). Bu durum ise toplumsal anlamda kadın ve erkek davranışlarına atfedilen değerle ifade edilebilir. Bu kültürel algı bir davranışın etki derecesinin o davranışı yapan bireyin cinsiyetine göre de farklılaşabileceğini göstermektedir. Tüm bu sonuçlar partner sosyotelizmin ciddi bir problem olarak ele alınması ve her bir bireyin kişisel sorumluluğunu alması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç

Çift ilişkilerini etkileyen önemli etkenlerden biri de çiftlerin teknoloji kullanımıyla ilgili tutumları ve alışkanlıklarıdır. Son zamanlarda ortaya çıkan önemli bir etki de akıllı telefon kullanımıyla ortaya çıkan sosyotelizm eğilimidir. Partner sosyotelizm davranışı da çift ilişkilerini etkileyen diğer faktörlerden daha etkili olduğu düşünülen ve ciddiye alınması gereken bir unsurdur. Çünkü sosyotelizm bireyi sınırsız etkileyen ve her an maruz kalma ya da maruz bırakma ihtimalinin bulunduğu bir davranış problemidir. Sosyotelizme maruz kalan partner kendini değersiz, yetersiz, önemsenmemeye gibi olumsuz duyguların içinde bulabilir. Sosyal görgü kurallarının ihlali olarak ve göz ardı edilme deneyimi olarak değerlendirilebilen sosyotelizm kızgınlık, öfke, pişmanlık, ihmalkârlık, duygusal, bilişsel ve davranışsal problemlere neden olmaktadır. İlişkideki doyumunu azaltan bu davranış daha az empatik davranma, varoluşun anlamı ve kontrol gibi temel ihtiyaçlara yönelik bir tehdit oluşturma ve duygusal sadakati olumsuz etkileme eğilimindedir. Duygusal bağı, güveni ve samimiyeti azaltarak kıskançlık hissinin artmasına neden olarak çiftlerin boş zamanlar, sohbetler ve yemek zamanlarını gibi ortak etkileşimlerini kesintiye uğratmaktadır. Ayrıca sosyotelizm nedeniyle yaşanan çatışmalar çiftler arasında anlaşmazlığa uzanacağı gibi bireyi bulunduğu sosyal ortamdan uzaklaştırarak aidiyet duygusuna zarar verebilir. Çünkü

toplumsal grupların bir parçası olmak, doğuştan gelen bir insan isteğidir (Lee ve Shrum, 2012) ve böyle bir arzu, sosyotelizme maruz kalan bireyleri başka bir yerde aidiyet duygusu aramaya yönlendirecektir (Han vd., 2015). Bu durum da ilişkilerde kopmalar, insanların birbirlerine özensiz davranmaları ve bencilce davranma eğilimi olarak kendini gösterecektir. Telefon ve internet kullanımını hayatımızdan çıkaramayacağımız için bu teknolojileri nasıl doğru kullanabileceğimiz konusunda herkesin sorumluluk alması gerekmektedir. Ayrıca çiftler arasında yaşanan bu problemin özellikle evli çiftler üzerinde daha olumsuz etkileri olduğu araştırmalarda görülmüştür. Çocuk sahibi çiftlerin çocuklarına yanlış model olmaları ve çocuklarının sosyotelizm davranışını pekiştirmeleri de söz konusu olabilmektedir. Aile dinamiklerini de etkileyen bu problemin çiftler tarafından görmezden gelinmemesi gereken bir problem olarak algılanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Afifi, W.A., & Metts, S. (1998) Characteristics and consequences of expectation violations in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 365-392.
- Ahlstrom, M., Lundberg, N.R., Zabriskie, R., Eggett, D., & Lindsay, G.B. (2012). Me, my spouse, and my avatar: The relationship between marital satisfaction and playing massively multiplayer online role-playing games (MMORPGs). *Journal of Leisure Research*, 44(1), 1-22.
- Aljasir, S. (2022). Present but absent in the digital age: testing a conceptual model of phubbing and relationship satisfaction among married couples. *Human Behavior and Emerging Technologies*, vol. 2022, Article ID 1402751.
- Al-Saggaf, Y., & MacCulloch, R. (2019). Phubbing and social relationships: Results from an Australian sample. *Journal of Relationships Research*, 10, e10.
- Al-Saggaf, Y., & O'Donnell, S.B. (2019). Phubbing: Perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 132-140.
- Bagwell, C.L., Newcomb, A.F. & Bukowski, W.M. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection As Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153.
- Baia, Q., Bai, S., Dan, Q., Lei, L., & Wang, P. (2020). Mother phubbing and adolescent academic burnout: The mediating role of mental health and the moderating role of agreeableness and neuroticism. *Personality and Individual Differences*, 155, 1-7.
- Baron, R.S. (1986). Distraction-conflict theory: Progress and problems. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 1-40.
- Beukeboom, C.J., & Pollmann, M. (2021). Partner phubbing: Why using your phone during interactions with your partner can be detrimental for your relationship. *Computers in Human Behavior*, 124, 106932.
- Blackhart, G.C., Nelson, B.C., Knowles, M.L., & Baumeister, R.F. (2009). Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers self-esteem: A meta-analytic review of 192 studies on social exclusion. *Personality and Social Psychology Review*, 13(4), 269-309.
- Broadbent, S. (2016). *Intimacy at Work: How digital media bring private life to the workplace*. New York: Routledge.
- Bröning, S., & Wartberg, L. (2022). Attached to your smartphone? A dyadic perspective on perceived partner phubbing and attachment in long-term couple relationships. *Computers in Human Behavior*, 126, 106996.
- Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4), Cambridge University Press.

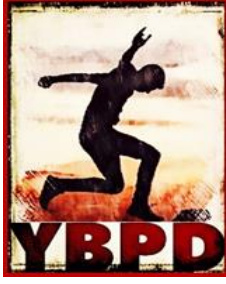
- Burgoon, J.K., & Hale, J.L. (1988). Nonverbal expectancy violations: Model elaboration and application to immediacy behaviors. *Communications Monographs*, 55(1), 58-79.
- Burgoon, J.K., & Jones, S.B. (1976). Toward a theory of personal space expectations and their violations. *Human Communication Research*, 2(2), 131-146.
- Burgoon, J.K. (1978). A communication model of personal space violation: Explication and an initial test. *Human Communication Research*, 4(2), 129-142.
- Burgoon, J.K., Stern, L.A., ve Dillman, L. (1995). *Kişilerarası uyum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgoon, J.K., Hale, J.L. (1988). Sözsüz Beklenti İhlalleri: Model Hazırlama ve Acil Davranışlara Uygulama. *İletişim Monografileri*, 55, 58-79.
- Chasombat, P. (2015). Facebook effects on interpersonal communication: Study on Thai young adults. *Journal of Public and Private Management*, 22, 45-70.
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K.M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18.
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2018a). The effects of phubbing on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(6), 304–316.
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K.M. (2018b). Measuring phone snubbing behavior: Development and validation of the Generic Scale of Phubbing (GSP) and the Generic Scale of Being Phubbed (GSBP). *Computers in Human Behavior*, 88, 5-17.
- Çizmeci, E. (2017). Both sides of the coin: Smartphones in romantic relationships of youth. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63), 1400–1415.
- Collins, N.L., & Feeney, B.C. (2000). A safe haven: An attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(6), 1053-1073.
- Coyne, S.M., Stockdale, L., Busby, D., Iverson, B., & Grant, D.M. (2011). “I luv u:!”: A descriptive study of the media use of individuals in romantic relationships. *Family Relations*, 60(2), 150-162.
- Davey, S., Davey, A., Raghav, S.K., Singh, J.V., Singh, N., Blachnio, A., & Przepiórkaa, A. (2018). Predictors and consequences of phubbing among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *Journal of Family and Community Medicine*, 25, 35-42.
- David, M.E., & Roberts, J.A. (2021). Investigating the impact of partner phubbing on romantic jealousy and relationship satisfaction: The moderating role of attachment anxiety. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(12), 3590-3609.
- David, M.E., Roberts, J.A., & Christenson, B. (2018). Too much of a good thing: Investigating the association between actual smartphone use and individual

- wellbeing. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 34(3), 265-275.
- David, M., & Roberts, J. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 155-163.
- Elhai, J.D., Rozgonjuk, D., Yildirim, C., Alghraibeh, A.M., & Alafnan, A.A. (2019). Worry and anger are associated with latent classes of problematic smartphone use severity among college students. *Journal of Affective Disorders*, 246, 209-216.
- Elphinston, R.A., Feeney, J.A., & Noller, P. (2011). Measuring romantic jealousy: Validation of the Multidimensional Jealousy Scale in Australian samples. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 243-251.
- Floyd, K., Voloudakis, M. (1999). Yetişkin platonik arkadaşlıklarda sevecen davranış: Beklenti ihlallerini yorumlama ve değerlendirme. *İnsan İletişimi Araştırması*, 25(3), 341-369.
- Garrido, E.C., Issa, T., Esteban, P.G., & Delgado, S.C. (2021). A descriptive literature review of phubbing behaviors. *Heliyon*, 7(5), e07037.
- González-Rivera, J.A., Segura-Abreu, L.M., & Urbistondo-Rodríguez, V. (2018). Phubbing in romantic relationships: Cell phone use, couple satisfaction, psychological well-being and mental health. *Interacciones. Revista de Avances En Psicología*, 4, 81-91.
- Gonzales, A.L., & Wu, Y. (2016). Public cellphone use does not activate negative responses in Others...Unless they hate cellphones. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 21(5), 384-398.
- Guazzini, A., Duradoni, M., Capelli, A., & Meringolo, P. (2019). An explorative model to assess individuals' phubbing risk. *Future Internet*, 11, 1-13.
- Hales, A.H., Dvir, M., Wesselmann, E.D., Kruger, D.J., & Finkenauer, C. (2018). Cell phone-induced ostracism threatens fundamental needs. *The Journal of Social Psychology*, 158(4), 460-473.
- Halpern, D., & Katz, J.E. (2017). Texting's consequences for romantic relationships: A cross-lagged analysis highlights its risks. *Computers in Human Behavior*, 71, 386-394.
- Han, S., Min, J. & Lee, H. (2015). Antecedents of social presence and gratification of social connection needs in SNS: A study of Twitter users and their mobile and non-mobile usage. *International Journal of Information Management*, 35(4), 459-471.
- Kadylak, T. (2020). An investigation of perceived family phubbing expectancy violations and well-being among U.S. older adults. *Mobile Media and Communication*, 8(2), 247-267.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş.B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B.M., & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60-74.

- Kelly, L., Miller-Ott, A.E., & Duran, R.L. (2017). Sports scores and intimate moments: An expectancy violations theory approach to partner cell phone behaviors in adult romantic relationships. *Western Journal of Communication, 81*(5), 619–640.
- Khodabakhsh, S., & Le Ong, Y. (2021). The Impact of Partner Phubbing on Marital Quality among Married Couples in Malaysia: Moderating Effect of Gender and Age. *Aloma: Revista De Psicologia, Ciències De L'educació I De L'esport Blanquerna, 39*(1), 9-16.
- Knoll, K.R.H., Corso, K.B., & Junior, P.V.C. (2017). *Eu, voce e o smartphone, ate que o phubbing nos separe”: Um estuda sobre as implicacoes du uso (excessivo) do smartphone entre casais*. Paper presented at XX SEMEAD Semina’rios em Administrac,ã o Novembro, Sao Paulo, Brazil.
- Krasnova, H., Abramova, O., Notter, I. & Baumann, A. (2016). *Why phubbing is toxic for your relationship: Understanding the role of smartphone jealousy among “Generation Y” users*. In Twenty-fourth European Conference on Information Systems (ECIS), Istanbul, Turkey.
- Lee, J., & Shrum, L. J. (2012). Conspicuous consumption versus charitable behavior in response to social exclusion: A differential needs explanation. *Journal of Consumer Research, 39*(3), 530-544.
- Lin-Qian, F.U., Xiao-Chun, X.I.E., & Li, L.E.I. (2020). The influence of partner's phubbing and its psychological mechanisms. *Journal of Psychological Science, 3*, 726-732.
- Macquarie Dictionary (2013). Erişim adresi: macmillandictionary.com/buzzword/entries/phubbing.html. 20.05.2021 tarihinde erişildi.
- McDaniel, B.T., & Coyne, S.M. (2016). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women's personal and relational wellbeing. *Psychology of Popular Media Culture, 5*(1), 85-98.
- McDaniel, B.T., & Drouin, M. (2019). Daily technology interruptions and emotional and relational well-being. *Computers in Human Behavior, 99*, 1–8.
- Miller-Ott, A.E., & Kelly, L. (2017). A politeness theory analysis of cell-phone usage in the presence of friends. *Communication Studies, 68*(2), 190–207.
- Misra, S., Cheng, L., Genevie, J., & Yuan, M. (2016). The iPhone effect: The quality of in-person social interactions in the presence of mobile devices. *Environment and Behavior, 48*(2), 275-298.
- Molden, D.C., Lucas, G.M., Gardner, W.L., Dean, K. ve Knowles, M.L. (2009). Motications for prevention or promotion following social exclusion: Being rejects vs. being ignored. *Journal of Personality and Social Psychology, 2*(96), 415-431.
- Nazir, T., & Pişkin, M. (2016). Phubbing: A technological invasion which connected the world but disconnected humans. *International Journal of Indian Psychology, 3*(4), 175-182.

- Nuñez, T.R., Radtke, T., & Eimler, S.C. (2020). A third-person perspective on phubbing: Observing smartphone-induced social exclusion generates negative affect, stress, and derogatory attitudes. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14(3), 1-22.
- Parmaksız İ. (2018). Phubbing (Sosyotelizm). A. İçcan (Ed.) *Eğitim bilimlerinde örnek araştırmalar* içinde. (s.601-617) Ankara: Nobel Yayınları.
- Parmaksız, İ. (2020). İletişimde ve ilişkilerde phubbing. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 359-372.
- Przybylski, A.K., & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 237-246.
- Rencken, N. (2020). *Modern Love: A quantitative study to determine the correlation between partner phubbing and relationship satisfaction in South African marriages*. The IIE.
- Roberts, J.A., & David, M.E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in human behavior*, 54, 134-141.
- Roberts, J.A., & David, M.E. (2017). Put down your phone and listen to me: How boss phubbing undermines the psychological conditions necessary for employee engagement. *Computers in Human Behavior*, 75, 206-217.
- Roberts, J.A., Petnjiyaya, L.H., & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cellphone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 254-265.
- Sanders, G.S., Baron, R.S., & Moore, D.L. (1978). Distraction and social comparison as mediators of social facilitation effects. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14(3), 291-303.
- Shellenbarger, S. (2013). *Secrets of effective office humour*. Wall street journal, August 13. Erişim adresi: wsj.com/articles/secrets-of-effective-office-humor-1376436011 16.04.2019 tarihinde erişildi.
- Tandon, A., Dhir, A., Talwar, S., Kaur, P., & Mäntymäki, M. (2022). Social media induced fear of missing out (FoMO) and phubbing: Behavioural, relational and psychological outcomes. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121149.
- Tedeschi, J.T., & Harris Bond, M. (2001). *Aversive behavior and aggression in cultural perspective*. In R.M. Kowalski (Ed.), *Behaving badly: Aversive behaviors in interpersonal relationships* (pp. 257-293). Washington, DC: American Psychology Association.
- Topal, K., Güngör, R., Çoban, H., Şahintürk, S., Kırmızıyaka, E., Şendil, T.G. (2021). Üniversite öğrencilerinde partner sosyotelizmi, bağlanma ve algılanan romantik ilişki kalitesi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ulakbilge*, 58, 462-475.

- Trafton, J.G., Altmann, E.M., Brock, D.P., & Mintz, F.E. (2003). Preparing to resume an interrupted task: Effects of prospective goal encoding and retrospective rehearsal. *International Journal of Human Computer Studies*, 58(5), 583-603.
- Umari, T., Rusandi, M.A., & Yakub, E. (2019). *Phubbing as a result of the 4th Industrial Revolution: Is it dangerous?* In N. Islami & R. Iinda (Eds.), *Proceedings of the SS9 and 3rd URICES* (pp.230-236).
- Vanden Abeele, M.M.P. (2020). The social consequences of phubbing: A framework and research agenda. In R. Ling, G. Goggin, L. Fortunati, S.S. Lim, & Y. Li (Eds.), *Handbook of mobile communication, culture, and information, section 4.3*, Oxford Press.
- Vanden Abeele, M.M.P., Antheunis, M.L., & Schouten, A.P. (2016). The effect of mobile messaging during a conversation on impression formation and interaction quality. *Computers in Human Behavior*, 62, 562-569.
- Vanden Abeele, M.M.P., Hendrickson, A.T., Pollmann, M.M., & Ling, R. (2019). Phubbing behavior in conversations and its relation to perceived conversation intimacy and distraction: An exploratory observation study. *Computers in Human Behavior*, 100, 35-47.
- Vaterlaus, J.M., & Tulane, S. (2019). The perceived influence of interactive technology on marital relationships. *Contemporary Family Therapy*, 41(3), 247-257.
- Wang, X., & Zhao, K. (2022). Partner phubbing and marital satisfaction: The mediating roles of marital interaction and marital conflict. *Social Science Computer Review*, 08944393211072231.
- Wang, X., Xie, X., Wang, Y., Wang, P., & Lei, L. (2017). Partner phubbing and depression among married Chinese adults: The roles of relationship satisfaction and relationship length. *Personality and Individual Differences*, 110, 12-17.
- Wang, X., Zhao, F., & Lei, L. (2021). Partner phubbing and relationship satisfaction: Self-esteem and marital status as moderators. *Current Psychology*, 40(7), 3365-3375.
- Yam, F.C, ve İlhan, T. (2020). Modern çağın bütünsel teknolojik bağımlılığı: Phubbing ve dinamikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 1-15.
- Zamani, F., Talepasand, S., & Taghinezhad, A. (2020). Psychometric properties of the phubbing scale among ilranian students. *Health Education and Health Promotion*, 8(1), 25-30.



ÖĞRETMENE YÖNELİK ŞİDDET

Sefa BULUT¹, Emre GÜRKAN²

ÖZ

Şiddet dediğimiz kavram, özellikle günümüzde kişisel, sosyal ve eğitsel alanlarda ciddi bir problem hâlini almış bulunmaktadır. Şiddetin kişilere ve kurumlara zarar verdiği açık bir olgudur. Bu noktadan bakıldığında, özellikle eğitim camiasına etkileri ve yankıları hatırı sayılır derecede büyük olmaktadır. Şiddet, yazılı, sözlü ve görsel basında özellikle adından sıkça söz ettirerek, ülke çapında üzücü olaylara sebep olan karanlık bir olgudur. Bu olguyu değerlendirirken eğitim alanına özellikle vurgu yapmakta fayda bulunmaktadır. Nitekim eğitim sistemi içerisinde ve özellikle okullarda şiddet olayları sıklıkla yaşanmakta ve hem bireylerin hem de kurumların işleyişinde ciddi aksaklıklara sebep olabilmektedir. Okullarda yaşanan şiddet olayları denildiğinde genellikle idareci ya da eğitimci tarafında öğrenciye yönelik ya da öğrencilerin arasında cereyan eden şiddet anlaşılmakta ve tek taraflı bir değerlendirme göze çarpmaktadır. Alanyazında da öğrenciye yönelik şiddet konusunda yapılan çalışmalar yoğunluk kazanırken, idarecilere ve öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen şiddet eylemleri kendine hak ettiği kadar az yer bulmaktadır. Eğitim sisteminin taşıyıcısı olan öğretmenler, gerek öğrenciler, gerek veliler ve gerekse meslektaşları tarafından şiddete maruz kalabilmektedir. Maruz kaldıkları bu şiddetin, hem bireysel hem de toplumsal bazda iş ve meslek hayatlarına hem de kişisel yaşantılarına bir takım etkileri olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen şiddet davranışları, şiddete sebep olabilen risk faktörleri, şiddetin öğretmenler üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen nitel ve nicel verilerden hareketle öğretmene şiddeti tüm yönleriyle tartışmak ve bu tartışmalar ışığında şiddete çözüm önerileri sunmaktır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen ve Şiddet, Şiddetin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri, Öğretmene Yönelik Şiddet, Öğretmene Psikolojik Şiddet, Öğretmene Yıdırma

VIOLENCE AGAINST TEACHERS

ABSTRACT

The concept of violence has become a serious problem in personal, social, and educational fields, especially today. It is a clear fact that violence harms individuals and institutions. From this point of view, its effects and repercussions, especially on the education community, are considerable. Violence is a dark phenomenon frequently mentioned in the media and causes sad events throughout the country. While evaluating this phenomenon, it is helpful to emphasize the field of education. As a matter of fact, violence is frequently experienced in the education system and especially in schools and can cause serious disruptions in the functioning of both individuals and institutions. When violence in schools is mentioned, violence that occurs among and towards students and is applied by educators is generally understood, and a one-sided evaluation draws the attention. While studies on violence against students have gained intensity in the literature, acts of violence against administrators and teachers are less common than they deserve. Teachers, who are the carriers of the education system, may be exposed to violence by students, parents, and colleagues. This violence they are exposed to affects their work, professional and personal lives, both individually and socially. For this reason, the aim of this study is to discuss violence against teachers in all its aspects, based on the qualitative and quantitative data obtained from studies on violence against teachers, risk factors that can cause violence, and the effects of violence on teachers, and to offer solutions to violence in the light of these discussions.

Key Words

Teacher and Violence, Effects of Violence on Teachers, Violence Against Teachers, Psychological Violence To Teachers, Mobbing Towards Teachers

¹Prof. Dr., İbn Haldun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, e-mail: sefa.bulut@ihu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2622-4390

²Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, e-mail: emregurkan@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9924-0570

Alıntı: Bulut, S., Gürkan, E. (2022). Öğretmene yönelik şiddet. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(11), 77-92.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) şiddeti, *“bir kişinin sahip olduğu herhangi tür bir gücü veya kudreti, doğrudan fiilî olarak veya dolaylı yollardan tehditle birlikte kendisine, başka bir kişiye veya bir grup veya topluluğa karşı, psikolojik zarar, yaralanma, ölüm, gelişme geriliği veya yoksunluğa sebebiyet verecek veya sebebiyet verme ihtimalinin yüksek olacağı zararlı bir şekilde kullanması”* olarak tanımlamaktadır (Krug vd., 2002). İşyerinde görülen şiddet, bir çalışana karşı gerçekleştirilebilecek ve o kişide fiziksel veya duygusal yaralanmaya sebep olabilecek fiziksel güç veya duygusal istismar yöntemleri kullanmak olarak ifade edilebilir. Bu noktada iki tanım karşımıza çıkmaktadır ki bunlar fiziksel şiddet ve fiziksel olmayan şiddettir (DHHS ve NIOSH, 1996). İşyerinde yaşanan şiddet başlı başına önem verilmesi gereken bir olgudur. Bu nedenle Uluslararası Çalışma Örgütü işyerinde yaşanan şiddeti, dâhili ve hârici işyeri şiddeti olarak ikiye ayırarak ele alır. Dâhili işyeri şiddeti, yönetici ve amirlerin de içinde bulunduğu iş yeri ortamında çalışanlar arasında meydana gelen şiddet eylemleri olarak tanımlanırken, hârici işyeri şiddeti ise çalışma alanına dışarıdan gelmiş ve o anda orada bulunan kişilerle iş yerinde çalışan işçi, amir veya yöneticiler arasında meydana gelen şiddettir. Uluslararası Çalışma Örgütü ise, dâhili ve hârici işyeri şiddetini, çalışanın işyerinde çalışma süreci içerisinde ya da sonuç olarak maruz kaldığı tehdit, korku, zarar veya yaralanma türü herhangi bir eylem, olay ve davranış olarak tanımlamaktadır (Chappell ve Di Martino, 2006). Amerikan İş Güvenliği ve Sağlığı İdaresi'nin tanımına göre işyeri şiddeti, çalışanlara yönelik işyerinde veya dışında meydana gelebilecek tehdit ve sözlü tacizden, ölüm kadar ağır sonuçları olabilecek fiziksel saldırı ve cinayete kadar geniş bir skalada yer alan şiddet tehdididir. Bu şiddetin türü ne olursa olsun, işyeri şiddeti ülke ve dünya çapında işverenler ve çalışanlar için büyüyen bir endişe kaynağıdır (OSHA, 2002). Şiddet, Türk Dil Kurumu tarafından *“karşı görüşte olanları inandırma ve uzlaştırmak yerine kaba kuvvet uygulamak”* şeklinde tanımlanırken, 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanununun tanımlamasına göre ise, *“kişinin fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik açıdan zarar görmesiyle veya acı çekmesiyle sonuçlanan veya sonuçlanması muhtemel hareketleri, buna yönelik tehdit ve baskıyı ya da özgürlüğün keyfi olarak engellenmesini içeren, toplumsal, kamusal veya özel alanda meydana gelen fiziksel, cinsel, psikolojik, sözlü veya ekonomik her türlü tutum ve davranış”* olarak ifade edilir (Yardımcıoğlu, 2018). Şiddet olgusu, bir bireye güç veya baskı uygulamak suretiyle, bireyin isteği dışında ona sert bir müdahalede bulunarak, dokunulmazlığının bozulması, onurunun kırılmasıyla birlikte istemediği bir şeyi yaptırmak olarak değerlendirilebilir. Şiddeti eylemi ise, zorlama neticesinde, saldırgan bir tutum göstererek kaba kuvvet uygulamak ve sonucundan fiziksel veya psikolojik acı çektirme olarak ele alınabilmektedir (Uysal, 2003). Türkiye’de 1302 kişinin katıldığı bir araştırmada, okullarda öğretmenlere ve eğitimcilere yönelik şiddetin boyutları ortaya konmuştur. Araştırmaya göre, öğretmenler avukat, akademisyen, idari personel ve eğitim yöneticilerine göre daha fazla psikolojik şiddete maruz kalmaktadırlar. Liselerde öğretmene yönelik şiddet olayları, ilkokullardakinden daha fazla olmaktadır. Ayrıca öğretmenlere yöneltilen psikolojik şiddet en fazla yöneticilerden gelmektedir (Eğitim-Sen, 2020). Bu sonuçlar, şiddetin ne kadar önemli bir problem olduğunu ve çözümlenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Şiddetin Türleri

Şiddet genel olarak üç tipte incelenebilir (Foege vd., 1995): (i) kişinin kendisine yönelik uygulamış olduğu kötü muamele veya intihar, (ii) kişiler arasında gerçekleşen aile içi, çocuk ve yaşlı istismarı veya iş arkadaşına karşı yapılan kötü muamele, (iii) geniş gruplara etki eden toplumsal, ekonomik ve politik açıdan işlenen toplu şiddet (organize suç örgütleri, mafya, savaşlar, ekonomik ambargolar vb.). Bu şiddet tipleriyle birlikte medya şiddeti, spor etkinliklerinde var olan holiganlık şiddeti ve okulda şiddet gibi şiddet tiplerinden bahsedilebilir (Yıldız vd., 2011). Ancak şiddet eylemlerinin içerik noktasına gelindiği zaman, şiddet temel olarak dört grupta değerlendirilmektedir. Bunlar fiziksel, cinsel, psikolojik ve yoksun bırakma/ihmal (ekonomik) alt şiddet içerikleri olarak ifade edilebilmektedir (Krug vd., 2002). Şiddet ve işyerinde şiddet çok boyutlu bir olgudur. Toplum nezdinde yalnızca fiziki açıdan algılanmaya yatkın olmasının yanında, sözel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet ve cinsel şiddet boyutları da vardır. Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde eğitim kurumlarındaki sıralama sözel, psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddettir (MEB, 2006). İş yerinde şiddet kavramı, işle ilgili seyahatler dâhil olmak üzere çalışanların çalışma ortamlarında ve bu çevrede meydana gelen herhangi bir olay veya etkinlikler bütünü olarak ele alınabilir. Öğretmenler özelinde ise, bu işyerleri eğitim kurumları ve okullardır. Bu ortamlar içerisinde meydana gelebilecek, öğretmenlerin dövülmesi, tokat atılması, tekmelenmesi, itilmesi, cinsel saldırıya uğraması ve yaralanmaya veya zarar vermeye mahal verecek şekilde fiziksel temasa maruz kalması fiziksel şiddet tanımı içerisine girebilir. Fiziksel olmayan şiddet ise, kişilerin (a) tehdit alması, (b) sözlü taciz, (c) cinsel taciz içerikli şiddete ve (d) zorbalığa (mobbing) maruz kalmasını içermektedir. Buradaki “tehdit”, korkutma küçük düşürme veya zarar vermek niyetiyle kullanılan kelimeler, mimik ve jestler, eylemler olarak tanımlanmaktadır. “Sözlü taciz”, öğretmene karşı bağırılması, küfredilmesi, öğretmene saygısızlık ibaresi olarak ismiyle hitap edilmesi, öğretmene karşı onu kontrol etmek veya incitmek için başka kelimeler kullanılmasıdır. “Cinsel taciz”, eğitimcilerin kendileri için düşmanca bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayan her türlü cinsel davranış (sözlü veya eylemsel) yaşandığında oluşan şiddet türüdür. “Zorbalık” ise, öğretmenlere karşı incitici, küçük düşürücü ve zarar veren tekrarlayıcı ve onları zorlayan tutarlı eylemler olarak tanımlanmaktadır (DHHS ve NIOSH, 1996).

Bir diğer değerlendirmeye göre ise işyerinde şiddet olgusu, tekme atma, itme, ısırma gibi fiziksel ve cinsel saldırı unsurlarını içeren fiziksel şiddet; sözlü taciz, zorbalık, tehdit, küçük düşürücü ve kişisel değerleri dikkate almadan saygısızca davranma sonucunda kişide meydana gelebilecek mental ve moral bozukluğunu içeren psikolojik (duygusal) şiddet; kötü niyetli, gaddar, yıkıcı olarak sürekli tekrarlanan davranışlar manzumesini içeren zorbalık; yaş, özürsüzlük, din, dil, ırk farklılığı sebebiyle bireylerin bulunduğu ortamda saygınlığını etkileyen karşılıksız davranışları içeren taciz ve bir kişiyi tehdit ederek küçük düşüren ve istenmeyen cinsel doğal herhangi bir davranışı içeren cinsel taciz gibi alt tipler oluşturulabilmektedir (Yeşildal, 2005). Bu tanımlar göz önüne alındığı zaman, şiddet olayları fiziksel, psikolojik, cinsel ve ekonomik şiddet gibi ana başlıklar altında değerlendirilse de, bir bireye uygulanan herhangi bir şiddet türü diğerini

kapsayabilir, biri diğerine öncül veya sonuç olabilir; örneğin genellikle fiziksel şiddet psikolojik şiddeti de içerebilmektedir (Yıldız vd., 2011). Fiziksel şiddet kapsamında, tokat atma, yaralama, saç çekme, kaba şakalar, sözel şiddet kapsamında lakap takma, alay, iğneleme hakaret, küfür, tehdit, cinsel şiddet kapsamında cinsellikle ilgili sözler, sarkıntılık, elle rahatsızlık gibi davranışlar bulunmaktadır (MEB, 2006).

Bu şiddetin türlerinin tanımlarından hareketle şiddetin maddi metalar ve bireyler üzerinde sadece fiziksel zarar boyutunun varlığından ziyade, özellikle psikolojik boyutlarının varlığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla şiddete maruz kalan bireylerde, etkisi fiziksel zararlar kadar büyük olabilen psikolojik travmalar, ruhsal baskı ve olumsuz etkiler oluşabilmektedir (Ünsal, 1996). Bu fiziksel, sözel ve cinsel içerikli saldırılar ve davranışlar içerisinde bireylere doğrudan temasla fiziksel veya mali zarar verilerek, bireylere duygusal şiddet uygulanmış da olmaktadır. Eğitim kurumu içerisinde gruptan, zümreden veya odadan dışlama, yok sayma ve görmezden gelme, küçük düşürücü yaklaşım gösterme, ayrımcılık yaparak dışlama, üzerinde baskı kurma, öğretmenlere bakan yönüyle idarenin fazla iş vermesi, eşyalara zarar verecek davranışlar gösterilmesi duygusal (psikolojik) şiddet kapsamında değerlendirilebilir (MEB, 2006).

Psikolojik ve fiziksel şiddete maruz kalma ihtimali olan veya tehlike altındaki temel meslek gruplarının başında da kamu çalışanları özelinde emniyet mensupları, sağlık ve toplum hizmeti çalışanları (doktorlar vb.) ve eğitimciler (öğretmenler vb.) gelmektedir (Linsley, 2006). Bu noktadan bakıldığında hemen hemen tüm meslek grupları şiddete maruz kalma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilmektedir. Şiddetin her meslek grubu içerisinde var olabilmesinin sebeplerini insanoğlunun içsel dürtüsel eğilimlerinden otoriter yetiştirilme tarzına, almış olduğu katı eğitimden çocukluk ve ergenlikte yaşamış oldukları şiddet deneyimlerine kadar geniş bir skalada değerlendirebilmek mümkündür. Bronfenbrenner (1979)'un ortaya koymuş olduğu gelişimsel-ekolojik yaklaşıma göre bir bireyin gelişimi ve davranışları aile içi öğrenmeleri, akran ilişkileri, okulla olan etkileşimleri ve medya gibi toplumsal girdilerden elde ettiği normlar ve anlayışlar vesilesiyle şekillenmektedir. Bu noktadan hareketle, Gorman-Smith (2012), genç yaşlarda oluşabilecek şiddet ve eğilimlerini gelişimsel-ekolojik model bağlamında ele alarak, şiddete başvurma noktasında genç yaşlardaki ana risk faktörlerinin (a) kişisel eğilimler, (b) aile, (c) akran ve (d) toplumsal etkileşimler olarak dört ana başlıkta ele alınabileceğini aktarmaktadır. Bu nedenle bir bireyin şiddeti öğrenmesinde ve uygulayacak bir zemin bulabilmesinde aile, okul, akran ve toplumsal çevrenin önemi yadsınamayacak kadar büyük olduğu ifade edilebilir. Psikolojik şiddet, okullarda öğretmenlere uygulana şiddet türlerinden biridir. Okul gibi sosyal çalışma örgütlerinde yaygın olarak görülen şiddet türleri beş farklı katagoride sınıflandırılabilir (Davenport vd., 2003: s.18): *“a.bireyin kendini göstermesi ve iletişim kurmasını engellemeye dönük şiddet”*, sözlü olarak tehdit edilme, azarlanma, telefonla rahatsız edilme, sözlerinin kesilmesi, kendini savunma hakkının verilmemesi, imalarla ilişki kurmanın reddedilmesi, yüze karşı bağırılması. *“b.sosyal ilişkilere yönelik şiddet”*, grubun bireyi yok sayması, kimsenin bireyle konuşmayarak görmezden gelmesi, iş yerinin ayrılması ve tecrit. *“c.itibar ve onura yönelik şiddet”*, bireyin hakkında dedikodu ve gıybet yapılarak, çabalarının

küçümsenmesi, gülünç durumlara düşürülmesi, lakap takılması, konuşma, yürüyüş ve hareketlerin taklit edilmesi, dini ve siyasi görüşle alay edilmesi, cinsel imalara muhatap kalma ve özrü ile alay edilmesi. “*d.yaşam kalitesi ve mesleki konuma yönelik şiddet*” bireylerin statü ve görevlerine uygun olmayan aşırı iş verilmesi veya hiç görev verilmemesi, verilen işlerin geri alınması, özel bir görev verilmemesi, özgüveni olumsuz etkileyecek işlerin verilmesi, ev veya iş ortamına yönelik ve mali yük getirecek zarar verilmesi. “*e.doğrudan sağlığa yönelik şiddet*”, bireylere fiziksel olarak zarar verebilecek ağır işlerin verilmesi, fiziksel zarar verileceğine dair tehditlerin varlığı, fiziksel şakalar, göz korkutmak için hafif şiddetin uygulanması ve doğrudan cinsel taciz gibi bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığını zora sokacak alaycı ve bireyleri küçük düşürmeyi amaçlayan davranışlar.

Eğitim kurumları, temelde eğitim ve öğretimin yapıldığı yerlerdir. Bu kurumlardaki şiddet, öğrenci ya da öğretmenlere yönelik uygulanabilecek fiziksel, psikolojik veya sosyal bağlamda ele alınabilecek kasten saldırı veya müdahale olup, bireylerin bedensel veya psikolojik acı yaşamasına sebep olur (MEB, 2006). Okullarda şiddetin öneminin vurgulanması hemen hemen her bireyin uğradığı toplumsal bir kurum ve durak olması sebebiyle önemlidir. Doğrudan insan ilişkilerini barındırması ve farklı statüde bireylerin bir arada bulunması nedeniyle okul iklimi içerisinde bulunan yönetici, öğretmen, veli ve öğrenciler arasında çıkan problemlerin şiddete dönüşebilmesi ve bu bireylerin şiddetin öznesi ve ya nesnesi olabilmesi mümkün olabilmektedir (akt. Atmaca ve Öntaş, 2014). Öğretmenlere bakan yönüyle, öğretmenlere karşı gerçekleştirilen şiddet eylemleri (a) lakap takma veya hakaret etme gibi zarar veren sözlü davranış, (b) itme gibi fiziksel müdahale, (c) arabasını çizme veya parasını çalma gibi maddi zarar verme, (d) yüksek not vermesi için uygulanan sosyal baskı, (e) sosyal olarak dışlamak veya takmamak gibi manipülatif davranışlar olarak sınıflandırılabilir (Dzuka ve Dalbert, 2007). Öğretmenlerin okullarda görebilecekleri ve maruz kalabilecekleri şiddet davranışları arasında (a) sosyal örgüt içerisinde göz ardı edilerek dışlanma, (b) kişisel olarak şiddete maruz kalınması ve niyetinin suiistimali, (c) rahatsız edici ve onur kırıcı derecede dedikodu yapılması ve iftira atılması, (d) eğitim kurumu içerisindeki profesyonel çabalarının veya işinin beğenilmeyerek sürekli eleştiriye maruz kalması ve (e) kabiliyetlerinin altında küçük düşürme niyeti taşıyan işleri yapmasının beklenmesi de sayılabilir (Di Martino vd., 2003). Bu ve benzeri davranışlar göz önüne alındığı zaman, bu davranış kalıplarının başka bireylere yönelik alçakça, medeniyet dışı ve kabul edilemez olduğu söylenebilir. Bu olumsuz davranışlar, belki bir kez için hoş karşılanabilir veya bu davranışı, fiili yapan kişinin kötü bir gününde, moralinin bozuk olduğu ve istemeden yaptığı varsayılarak anlayışla karşılanabilir. Ancak bu türden davranışlar farklı şekillerde ve süreklilik arz edecek hâliyle sistemli bir şekilde yapıldığı takdirde tacize ve şiddete neden olarak mobbinge dönüşebilmektedir (Davenport vd., 2003:17).

Bir Risk Faktörü Olarak Şiddet

Öğretmenlerin çalışma koşulları, sosyodemografik düzeyleri, sağlık durumları, stres seviyeleri ve mental olarak acı çekme eşikleri, şiddete maruz kalmalarında ve kurban olmalarında önemli bir rol oynayabilmektedir (Finne vd., 2011). Bununla birlikte faile bakan, yani fiziksel ve sözel şiddet için risk oluşturabilecek faktörler arasında, şiddet uygulayan bireylerin uyuşturucu bağımlılığının olması, kendisinin

veya birlikte yaşadığı kimselerin sosyoekonomik seviyesinin düşük olması bulunmaktadır (Demir, 1997). Ayrıca, genç yaşta olmak, bazı araştırmalarla tutarlı olarak mesleki ortamda şiddete maruz kalma olasılığının artmasıyla ilişkili bulunmuştur (Gerberich vd., 2011). Cinsiyet ve şiddet arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmanın elde ettiği sonuçlar, işyerlerinde kadın çalışanların erkek çalışanlara göre daha fazla şiddete maruz kaldıklarını belirtmektedir (Di Martino vd., 2003).

Öğretmenlerin öğrenciler tarafından dünya çapında şiddete maruz kalma oranları incelendiğinde, okullarda şiddetin araştırmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Örneğin, 2009 yılında yapılan Amerikan Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Müdürleri Suç ve Güvenlik Araştırmasında, okul müdürlerinin yaklaşık %17'si, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenlerine sözlü tacizde bulunduğunu bildirmiştir (Dinkes vd., 2009). Yine ilerleyen yıllarda ABD'de yapılan bir çalışmada, eğitimcilerin %80'inin içinde buldukları yıl veya bir önceki sene içerisinde okulda şiddete maruz kaldıkları ve bu öğretmenlerin %44'ünün aynı zaman diliminde fiziksel şiddet bildirdiği tespit edilmiştir (McMahon vd., 2014). Güney Kore'de 996 öğretmenden oluşan bir örnekleme gerçekleştirilen bir araştırma, yapıldığı zamandan iki yıl öncesinde kadar katılımcılardan yaklaşık %30'unun en az bir kez sözlü tehdit veya taciz deneyimi yaşadığını ve yaklaşık %20'sinin öğrenciler tarafından saldırgan davranışlara maruz kaldığını tespit etmiştir (Moon ve McCluskey, 2016). Bu noktadan okullardan öğretmenlerin şiddete maruz kalmasında sınıf mevcutlarının oranının da şiddeti etkileyebileceği ifade edilmektedir. Hem fiziksel şiddete, hem de fiziksel olmayan şiddete maruz kalma oranları öğrenci sayısı 10 kişiden az olan sınıflarda daha yüksek bulunmuştur. Yine mevcudu 10-25 arası ve 25+ olan sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin maruz kaldıkları fiziksel şiddet oranları düşmüş ancak fiziksel olmayan şiddete (sözel, cinsel veya duygusal) maruz kalma oranları yükselmiştir (Wei vd., 2013). Kalabalık sınıflar, düşük mevcutlu sınıflara göre fiziksel ve fiziksel olmayan şiddetin görülme riskini azaltmaktadır (Gerberich vd., 2011 : 298). Türkiye'de Erdemli (2018)'in yapmış olduğu nitel çalışmaya göre, gazetelerde yer alan haberlere göre öğretmenlere en fazla fiziksel şiddet uygulanmakta ve bu eylemler çoğunlukla veliler ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte veliler tarafından gerçekleştirilen şiddet eylemleri sosyal ve ekonomik koşullara bağlı olarak psikolojik de olabilmektedir (Atmaca ve Öntaş, 2014). Tayvan'da öğretmenlik mesleği saygın bir meslek olarak görülmeyle birlikte, yapılan bir araştırmada katılımcı olan ortaokul öğretmenlerinin %65'inin, öğrenciler tarafından sözlü şiddete maruz kaldıkları aktarılmaktadır (Chen, 1999). Yine 21 kadar uluslararası çalışmadan elde edilen veriler, öğretmenlere yönelik şiddetin en yoğun biçiminin sözel (verbal) şiddet olduğunu bildirmektedir. Bununla birlikte, özel eğitim öğretmenleri genel eğitim öğretmenlerine nazaran daha fazla fiziksel veya fiziksel olmayan (sözlü, duygusal vb.) şiddete maruz kaldıklarını bildirmişlerdir (Tiesman vd., 2013). Okullarda psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, konuşma terapisti gibi branşlarda çalışmak da fiziksel şiddete maruz kalmak için risk faktörü olabilmektedir (Gerberich vd., 2011 : 298). Yine batı ülkesi Brezilya'da yapılan sistematik bir tarama çalışmasının verileri, %70'den fazla öğretmenin öğrenciler tarafından sözlü hakarete muhatap olduklarını ortaya koymuştur (Nesello vd., 2014). Yapılan bir çalışmada, devlet okullarında

öğretmenler, diğer tür özel okullara göre sözlü hakarete maruz kalma noktasında daha yüksek risk taşımaktadır. Öğretmenlere karşı gerçekleştirilen fiziksel şiddet, daha çok 13 yaşından küçük öğrenciler tarafından gerçekleştirilirken, fiziksel olmayan şiddet ise daha geniş bir yaş aralığındaki öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir (Gerberich vd., 2011: 299). Öğrencilerin öğretmenleri sözel olarak yaralanma ile tehdit etmeleri ortaokulda daha yaygınken, fiziksel saldırılar ilkokulda daha fazla görülmektedir (Dinkes vd., 2006). Öğretmenlerin, genellikle öğrenciyi disipline ederken veya bir kavgayı ayırırken şiddete maruz kalabilmeleri söz konusudur (Tiesman vd., 2013).

Yapılan araştırmalar, şiddete maruz kalan bireylerin aşırı derecede vicdanlı, dürüstlüğüne önem veren ve iyi insanlar olduklarını ancak asosyal kişilik özelliklerini de barındırdıklarını ifade etmektedir. Bir bireyin şiddete (ya da mobbinge) maruz kalmasında veya şiddet davranışını başlatan ana unsurlar içerisinde, mağdur bireyin savunmasız gözükmesi, grup normlarına uymayacak şekilde başarılı olması, sosyal becerisinin düşük ve özgüveninin eksik olması gösterilebilmektedir. Şiddete başvuran bireylerin ise, sosyal becerilerinin az ancak özgüvenlerinin yüksek olduğu, çıkar odaklı davranarak politik tutumlar sergileyebildikleri gözlenmektedir (Zapf ve Einarsen, 2003). ABD’de yapılan bir çalışmada tam zamanlı çalışan öğretmenlere kıyasla, yarı zamanlı ya da vekâleten çalışan öğretmenler fiziksel olmayan duygusal veya sözel şiddete maruz kalma açısından daha büyük risk taşımaktadırlar. Yine aynı araştırmanın gösterdiğine göre, devlet okullarında çalışan öğretmenler, özel okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla hem fiziksel hem de sözel veya duygusal şiddete karşı daha fazla risk altında bulunmaktadır (Wei vd., 2013). Türkiye’de yapılan başka bir çalışmada, altı farklı şehirde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin işyerinde uğradıkları mobbing (yıldırma) düzeyleri erkek veya kadın öğretmenlere göre farklılaşmazken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha fazla yıldırma davranışına (fiziksel olmayan şiddete) maruz kaldığı görülmüştür (Bulut, 2006). Erkek öğretmenler kadınlara göre daha az şiddete maruz kalmaktadır ancak aksini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Fiziksel ve fiziksel olmayan şiddet eylemini gerçekleştiren kişiler ise daha çok erkek bireylerdir (Gerberich vd., 2011). Hiyerarşik ve otokratik yapıya sahip çalışma ortamları ve iş örgütlerinde fiziksel olmayan şiddet davranışı olan “yıldırma” yüksek oranlarda görülebilmektedir (Uysal ve Yavuz, 2013). Şiddetin fiziksel olmayan bir diğer boyutu olan mobbing (yıldırma) davranışı gösteren bireylerin, sinsi, eleştiren, kibirli ve kıskanç kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmüştür (Yaman, 2007). Yapılan bir diğer çalışmada meslek hayatı boyunca şiddete maruz kalan öğretmenler, bu şiddet eylemlerinin %33’ünün öğrencileri tarafından, %32’sinin yöneticisi tarafından ve %22’sinin de meslektaşları tarafından gerçekleştiğini aktarmışlardır (Altınok, 2014). Yine şiddete maruz kalan öğretmenlerin çoğu öğrenciler tarafından (%94), ardından ebeveynler (%37) ve sonra da meslektaşlar (%21) tarafından şiddete uğradıklarını bildirmişlerdir. Bu durum, öğretmene yöneltilen şiddetin birden fazla sistemi içerdiğini gözler önüne sermektedir (McMahon vd., 2012). Şiddetin psikolojik boyutunu temsil eden yıldırma (mobbing) davranışı, üstlerden gelebildiği gibi meslektaşları gibi eşitleri tarafından da gelebilmektedir. Şiddete maruz kalan öğretmenler, yapılan nitel bir çalışmanın bulgularına göre şiddeti uygulayan fâilleri “yetersiz, kıskanç, kibirli,

kinici, megaloman, kompleksli, korkak” olarak nitelendirmişlerdir (Çelebi ve Taşçı Kaya, 2014).

Şiddetin Etkileri

İşyerinde maruz kalınan şiddet ve zorbalığın birçok olumsuz etkisi söz konusu olmaktadır. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında, şiddet ve zorbalıkla ilgili yapılan birçok çalışmadan elde edilen sonucun, işyerinde zorbalığa maruz kalan bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlık sorunları yaşadıkları, travma sonrası stres bozukluğu belirtisi gösterdikleri, tükenmişlik yaşadıkları, işten ayrılmayı düşünmelerine sebep olacak zorlantılarının olduğu, iş doyumlarında düşüş yaşadıkları ve örgütsel bağlılıklarının zayıfladığını tespit etmiştir (Nielsen ve Einarsen, 2012). Şiddet eylemlerinin gerçekleşme şekilleri ve oranlarına bakıldığında ise Türkiye’de yapılan bir çalışmaya göre öğretmenlerin en çok maruz kaldığı şiddet türü psikolojik (%24) ve sözlü şiddet (%14) olurken, sonuçlara göre fiziksel (%6) ve cinsel içerikli (%4) şiddetin varlığı da rapor edilmiştir (Özdemir, 2012). Yine Dzuka ve Dalbert (2007), Slovakya menşeli yaptığı çalışmada öğretmenlerin %55’inin son iki hafta içerisinde en az bir tane şiddet olayına maruz kaldığını rapor etmişlerdir. Aynı zamanda şiddete maruz kalan bu öğretmenlerin hayat doyumlarının ve pozitif duygulanımlarının daha düşük oldukları tespit edilmiştir. İngiltere’de yapılan bir diğer çalışmada katılımcı öğretmenlerin %80 kadarının meslek hayatlarında en az bir kere okulla ilişkili şiddet eylemine maruz kaldığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada ciddi yaralanmalara sebep olabilecek fiziksel şiddete maruziyet daha az görülmüş olsa da, hâlâ kayda değer şekilde yaygındır. Bununla birlikte kadın öğretmenler, erkeklere nazaran daha fazla şiddete maruz kalmaktadır (Wilson vd., 2011). Okullarda şiddetin faili veya mağduru olabilen öğretmenlerin (Steffgen ve Ewen, 2007), zorbalık ve şiddete maruz kaldıkları zaman psikolojik rahatsızlık ve huzursuzluk yaşayabileceği, özsaygı eksikliği, kaygı, depresyon, konsantrasyon bozuklukları, kronik yorgunluk, uyku bozuklukları, sindirim sistemi bozuklukları, baş ve bel ağrısı, sinirlilik, kendine karşı tikslenme duygusu ve intihar eğilimleri deneyimleyebileceği aktarılmaktadır (Cemaloğlu, 2007). Yapılan çalışmalar, maruz kalınan şiddetin, öğretmenlerde korku, fiziksel ve duygusal semptomlar, kişisel ilişkilerde bozulmalar, iş performansında düşüş ve tükenmişlik yaşanmasına sebep olduğunu ifade etmektedir (Fox ve Stallworth, 2010). Goldstein ve Conoley (1997), öğretmenlere karşı gösterilen şiddetin derecesi ve sonuçlarının yukarıda ifade edilen, baş ağrıları ve yüksek tansiyon gibi stres reaksiyonlarının harmanlanmış bir bileşimini ifade eden psikolojik etkilerini, “hırpalanmış öğretmen sendromu” olarak tanımlamakta bir beis görmemişlerdir. Şiddete maruz kalan öğretmenlerin deneyimledikleri bu türden stres, fizyolojik rahatsızlıklar ve psikosomatik semptomlar, şiddet sonucu yaşamış oldukları psikolojik travmaların bir sonucu olarak kendini göstermekle birlikte, stres altındaki mağdur öğretmenlerin performans ve davranışlarında bozulmalar görülebilir. Bu yoğun stresörler, öğretmenlerin fâile karşı tehdit veya şiddet içerikli karşıt eylemler sergilemesine yol açabilir (Gill vd., 2013). Zorbalığa maruz kalan bireylerin işyerine gelmekte devamsızlık göstermesi de (düşük oranda) söz konusu olabilmektedir (Nielsen ve Einarsen, 2012). Bu durum da eğitim ve öğretim sistemi içerisinde aksaklıkların çıkmasına sebebiyet verebilir. Bu noktada, etkili ve fayda sağlayabilecek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yüksek ve olumlu motivasyonla

ilişkili olduğu düşünüldüğünde, okullarda psikolojik veya fiziksel şiddete maruz kalan bir öğretmenin iş yaşamının etkileneceği açıktır. Aynı zamanda yaşadığı olumsuzlukları okul idaresine, öğrencilerine ve velilere yansıtması da mümkün olmayacaktır (Atmaca ve Öntaş, 2014). Psikolojik şiddetin özellikle öğretmenler üzerindeki etkisine baktığımızda psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenler, kalmayanlara göre daha fazla stres yaşamakta, ruhsal sıkıntılar çekmekte ve çalışma ortamlarında deneyimledikleri huzursuzluk daha fazla olmaktadır. Dolayısıyla psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenler, motivasyon sorunu yaşamakta ve depresyon deneyimleme, işe gitmek istememe ve öğrencilere bu olumsuz duyguları yansıtma eğiliminde olabilmektedirler (Yaman vd., 2010). Bireylerin işyerinde yaşadığı şiddet sorunları yine kaygı ve depresyon gibi bir takım ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkilendirilmiştir (Nielsen ve Einarsen, 2012). İş yerinde ve okul ortamlarında psikolojik şiddet ve mobbinge maruz kalan öğretmenlerde stres ve tükenmişlik artmakta, yaşam doyumu ise düşmektedir. Psikolojik şiddet, bireylerde stres oluşturmakta ve bu stresin etkisiyle bireylerin iş doyumu düşmektedir. Dolayısıyla ağır, gizil ve sürekli olarak maruz kalınan olumsuz duyguların sonucunda öğretmenlerin işe (yani eğitim ve öğretim faaliyetlerine) karşı olan tutumlarını olumsuz olarak etkileyebilmekte ve performanslarıyla verimlilikleri en az fiziksel şiddete maruz kalmış kadar düşebilmektedir (Karakuş ve Çankaya, 2012). Öğretmenlerden elde edilen bir takım veriler, şiddete maruz kalan bu kişilerin kaygı, depresyon ve somatik şikayetlerinin arttığını ve bununla birlikte profesyonel işlevselliklerinde düşüş, ders verme esnasında sınıfta düşük yeterlilik, düşük düzeyde fiziksel ve psikolojik iyi oluş gösterdiklerini bulmuştur (Dzuka ve Dalbert, 2007; Wilson vd., 2011). Öğretmenlerin, maruz kaldıkları şiddet sebebiyle kişisel güvenlik duygularına dair korku ve kaygıları artmakta, yoğun ve ısrarcı şiddetin neticesinde öğretmenlik mesleğini bırakma kararı alabilmektedirler. Ancak hal böyleyken, öğretmenlere yönelik şiddetin azaltılması ve önlenmesiyle ilgili geliştirilen müdahale programlarının sayılarının azlığı dikkat çekmektedir (Astor vd., 2005).

Şiddeti Önleyici ve Koruyucu Faktörler

Birçok ülkede şiddet karşıtı mevzuatın varlığı söz konusudur (Di Martino vd., 2003). Her kurumdan karar vericiler ve uygulayıcılar, kendi hükümet veya otorite seviyelerinde çalışmanın yanı sıra, önemli ilerleme kaydedilmesi için kurumlar birlikte çalışabilir ve çalışmalıdır. Sivil toplumun enstrümanlarından olan medya, toplum örgütleri, meslek birlikleri, işçi örgütleri, dini kurumlar ve geleneksel yapılar gibi çeşitli bileşenleri, büyük miktarda ilgili şiddete karşı bilgi, birikim ve deneyim içerdiği için bu noktada birlikte hareket ederek okullarda şiddetin önlenmesine katkı sunabilir (Krug vd., 2002: s.246). Türkiye’de şiddetin her türü ve psikolojik şiddet hakkında yasal yaptırımların varlığı olmasına rağmen, öğretmenler genel olarak bu yaptırımları kullanma veya şiddetin bıraktığı olumsuz etkileri gidermek adına psikolojik destek almaktan geri durmaktadırlar (Türküm, 2011). Oysa şiddet, önemli bir halk sağlığı problemi olmaya başlamıştır ve bu nedenle halk sağlığı yaklaşımının güçlendirilerek bu soruna katkı sunabileceği ileri sürülmektedir. Zira şiddet dediğimiz olumsuz olgu birçok kişiyi etkilemektedir. Şiddetin sebep olduğu olumsuz etkiler, kişisel anlamda bir maddi ve manevi bir maliyete sebep olduğu gibi, ülke ekonomisine de zarar vermektedir. Birçok sektör

ve örgüt, şiddeti önlemek adına yeterli sorumluluğu almakta geri durmaktadır. Oysa fiziksel veya fiziksel olmayan şiddet (sözlü saldırı veya mobbing) halk sağlığı uygulamaları ve önleyici rehberlik müdahalelerinin temelini oluşturduğu *şiddet önleme programlarının* okullarda görülen şiddet olaylarının azalmasında etkin bir rol oynaması mümkündür (Rosenberg vd., 1998). Örneğin, okullarda genel olarak şiddetin engellenmesi adına Grossman vd. (1997), öfke yönetimi, dürtü kontrolü, sorun çözme becerileri içeren bir program tavsiye etmektedir. Böylece bireylerin, şiddete karşı güçlenmeleri sağlanacaktır. Bu programın uygulanmasının ardından okullarda görülen şiddetin %41 oranında azaldığı rapor edilmiştir. Ancak böyle önleyici programlar gibi bir takım çözüm arayışlarına girilmemesi ve öğretmenlerin devamlı bir şekilde psikolojik şiddete maruz kalmaları, şiddetin olumsuz etkilerinin uzun vadeli zararlara yol açmasına sebep olabilmektedir (Türküm, 2011). İşyerinde şiddete uğrayan bireylerde kaygı ve depresyon görülme olasılığı ortalama 4 kat daha fazla olabilmektedir (Pai ve Lee, 2011). Bu noktadan eğitim yöneticilerinin okullara öğretmenlere karşı yaşanan psikolojik şiddeti tespit ve önleme çalışmalarına önem vermeleri, şiddete uğrayan öğretmenlerin rehabilitasyonu ve fâillerin cezalandırılması adına daha yerinde ve etkin önlem almaları önemli görünmektedir (Türküm, 2011). Mikro boyutta okul yönetimlerinin alacağı kararlar kadar, hükümetlerin de alacağı yasal önlemlerin olması da gereklidir. İlköğretim ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan bir çalışmanın sonuçlarında, öğretmene yönelik şiddetin azaltılması için hükümetlerin çözüm önerisi bulması gerektiği savunulmakta ve okullardaki şiddete yönelik özel yasaların oluşturulmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Lamya, 2016). Okullar özelinde ve okul yönetimleri tarafından alınabilecek bir diğer önlem ise, şiddeti önleyici faktörlerin sayısını artırmak olacaktır. Okul ikliminin şiddete karşı düzenlenmesi için okullara kurulacak metal detektörler, okullarda görülebilecek şiddet olaylarını azaltarak yaralanma gibi fiziksel zararları azaltabilecektir. Örneğin, rutin dolap aramalarının %50, okullarda kamera sisteminin varlığı, acil durum telefonları ve okul üniforması kurallarının olmasının ise ortalama % 25 oranında şiddeti azaltma potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir (Feda vd., 2020: s.6).

Okullarda uygulanacak şiddet önleme programları büyük oranda işlevsel olabilmektedir. Şiddet önleme eğitimleri, kişisel risk faktörleri baz alınarak ve meslek kategorilerine göre düzenlenmiş olmalı ve uygulanacak tüm çalışanları (okullardaki tüm personeli) kapsamalıdır. Eğitimin içeriği ise, risk faktörlerine uygun şekilde dizayn edilmeli, kurum politikaları ve yasalarla ilgili sorumlulukların çerçevesinde oluşturulmalı, meydana gelen bir şiddet olayına karşı en güvenli yaklaşımı içererek, nasıl ve hangi araçları kullanarak yardım isteneceğini, olayın ardından doğru raporlama yapmayı ve etkili soruşturma süreçlerini ele almalıdır (Rogers ve Chappell, 2003). Önleyici programların dikkate alınması gereken risk faktörleri arasında öğretim yılı ve süresi, eğitim düzeyi, sınıfların büyüklüğü, sınıf seviyeleri ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türü bulunmalıdır (Gerberich vd., 2011). Bununla birlikte öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının görülme oranlarını azaltmada önemli bir rol oynaması adına öğretmen eğitim programları da önerilmektedir. Öğretmen adaylarına uygulanacak eğitim programlarıyla ilgi çekici sınıf ortamları oluşturabilme, sınıf yönetimi ve sınıfta ve çalıştıkları kurum ekolojik çevresinde güven ortamı sağlama becerileri öğretilmeli ve güncel yaklaşım tarzları

geliştirmelidirler (Lane vd., 2012). Güncel bir yaklaşım yakalayabilmek adına (i) okulda görev yapan personelin, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimini ve önceliklerini vurgulayan destekleyici bir ortam oluşturması, (ii) toplum paydaşlarının okul içinde ve dışında güvenli bölgeler oluşturması, (iii) okul içi personelin ve öğretmenlerin okul ortamındaki tüm alanların sorumluluğunu alabilecek ve sahiplenecek bir okul iklimi oluşturması, okullarda öğretmenlere yönelik şiddetin azaltılması ve önlenmesi için önemli görülmektedir (Espelage vd., 2013).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), şiddeti önlemek adına bir takım önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler, öğretmenlere yönelik fiziksel ve fiziksel olmayan şiddeti engellemek adına hazırlanması önemli olan psikososyal destek programlarıyla ortak hedefler barındırmaktadır. Örneğin, (i) şiddetin nedenleri, sonuçları, maliyetleri ve önlenmesi için önceliklerin tanımlanması ve araştırmaların desteklenmesi gerekmektedir, (ii) şiddetin önlenmesi konusunda işbirliğini ve bilgi alışverişini artırmak önemlidir, (iii) şiddet riski altındaki çocukları, aileleri ve eğitimcileri korumak ve öğretmenler üzerindeki stresi azaltmak için sosyal destek, şiddet önleme programları oluşturularak, şiddet mağdurlarının şiddeti tanıması ve şiddete yönelik tepkilerinin güçlenmesinin sağlanması tavsiye edilmektedir (Krug vd., 2002: s.250). Öğretmenlerin kendileri, sınıf uygulamaları yoluyla okuldaki şiddeti azaltmada çok önemli bir rol oynayabilmektedir. Öğretmenler, sınıflarında saldırganlık veya şiddet olasılığını azaltmak için kasıtlı olarak kanıta dayalı uygulamalarda bulunmalıdır. Örneğin, sınıf ve okul kurallarının açıkça belirtilmesi ve olumlu davranışlar için öğretmenin kendisinin model olması ve olumlu davranış gerçekleştirildiğinde tutarlı şekilde ödül verilmesi, öğrencilerdeki şiddet davranış eğilimini iyileştirebilecek stratejiler arasında sayılabilir (Lane vd., 2010).

Öğretmenlere yönelik fiziksel şiddet, Türk Ceza Kanunu 86., 87. ve 88. maddelerde, cinsel saldırı ve taciz cezaları madde 58'de ve tehdit ve hakaret benzeri suçlar da madde 125'te tanımlanmaktadır. Fiziksel şiddet sonrası yaralanma ve zarar görme sonucu, para cezasından, dört aydan bir yıla kadar hapis cezası verilebilmektedir (TCK, m. 88). Cinsel içerikli suçlar için beş yıldan on yıla kadar hapis (TCK, m. 58) söz konusu olabilmektedir. Öğretmenlere en çok yapılan şiddet ve mobbing türlerinden olan "hakaret" türü onur, şeref ve saygınlığını rencide edebilecek davranışlarla saldıran kişi üç aydan iki yıla kadar hapis ya da adlî para cezası ile cezalandırılmaktadır (TCK, m.125). Dolayısıyla kanunlar noktasında alınacak tedbirlerin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığının "Alo şiddet hattı" benzeri bir destek sağlamasıyla, okullardaki şiddete hızlı çözümler üretilebilme önerisi sunulabilir (Erdemli, 2018). Bu noktalardan hareketle, okul yöneticilerine ve öğretmenlere şiddet hakkında konferanslar ve paneller düzenlenerek bu konuda farkındalık oluşturulmaya çalışılmalı, öfke kontrolü ve öz-denetim gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasına öncelik verilmelidir. Bununla birlikte şiddet olayları örgüt içerisinde gerçekleştiği için, okullarda örgüt iletişiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi adına birimler oluşturulmalı ve şiddet önleyici yaklaşım tarzlarının okul kurumu içerisinde yerleşmesine yönelik çaba harcanmalıdır (Çelebi ve Taşçı Kaya, 2014).

Sonuç

Şiddet toplumsal ve küresel bir sorundur. Ülkemiz genelinde ve dünya çapında yapılan araştırmalar çeşitli meslek gruplarında ve iş örgütlerinde şiddetin hatırı sayılır bir oranda varlığı olduğuna işaret etmektedir. Yapılan çalışmalar okullarda meydana gelebilecek şiddet olaylarının sebeplerini inceleyerek ve önleyici bir takım öneriler sunmaktadır. Literatürde daha çok okullarda yaşanan şiddetin konusu öğrencilere yönelik şiddet olsa da, öğretmenlere yönelik şiddet hakkında yapılan görece az çalışma, bize öğretmenlerin maruz kaldığı şiddetin önemli boyutları olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada, şiddetin tanımı yapılmış, türlerine değinilmiş, risk faktörleri ele alınarak şiddeti önlemek adına koruyucu ve önleyici çalışmalar ışığında bir takım öneriler sunulmuştur. Bu bilgiler bağlamında yapılacak ileri düzey araştırmalar neticesinde, öğretmene yönelik şiddetin risk faktörleri, öğretmene şiddet uygulayan kişilerin sosyal ve karakteristik özellikleri, şiddete maruz kalan öğretmenlerin mesleki, sosyal ve aile hayatına yansımalarının belirlenmesi ve daha derinlemesine araştırılması ve böylelikle koruyucu faktörlerin daha açık bir şekilde ortaya konulmasına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Altınok, V. (2014). Eğitim kurumlarında yöneticilerin psikolojik şiddet anlayışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 213-224.
- Astor, R.A., Meyer, H.A., Benbenishty, R., Marachi, R., & Rosemond, M. (2005). School safety interventions: Best practices and programs. *Children & Schools*, 24(1), 17-32.
- Atmaca, T., & Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(1), 47-62.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bulut, S. (2006). Okullarda görülen şiddetin arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla.
- Cemaloğlu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behaviour and Personality*, 35(6), 789-802.
- Chappell, D. ve Di Martino, V. (2006). *Violence at work*. Geneva: International Labour Organisation.
- Chen, L.H. (1999). Guo zhong xiao yuan bao xing jiao shi bei hai zhi yan jiu [Teacher victimization in Taiwanese junior high schools]. Proceedings of Taiwanese Symposium on Social Problems, *Taiwan National Science Council*, 1, 493-526.
- Çelebi, N., & Taşçı Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (Yıldırma): Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-66.
- Davenport, N., Distler, R., & Elliot, G. (2003). *Mobbing: işyerinde duygusal taciz*. ÖnerToy, O. (Çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demir, S. (1997). *Aile içi şiddetin çocuk açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Di Martino, V., Hoel, H., ve Cooper, C.C. (2003), *Preventing violence and harassment in the workplace*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Eurofound. Dublin.
- Dinkes, R., Cataldi, E.F., Kena, G., & Baum, K. (2006). *Indicators of school crime and safety: 2006* (NCES 2007-003/NCJ 214262). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dinkes, R., Kemp, J., & Baum, K. (2009). *Indicators of school crime and safety: 2008* (NCES 2009-022 NCJ 226343). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009022.pdf>.
- Dzuka, J., Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Eğitim-Sen, (2020). *Eğitim ve bilim alanında kadına yönelik şiddet araştırması sonuçları*, (15.05.2022 tarihinde erişilmiştir). egitimsen.org.tr/egitim-ve-bilim-alaninda-kadina-yonelik-siddet-arastirmasi-sonuclari.

- Erdemli, Ö. (2018). *Öğretmene yönelik şiddet medyaya yansıyan olayların incelenmesi*. Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl (Eds. Karaman Kepenekçi, Y., Taşkın, P.) Ankara: Pegem Akademi.
- Espelage, D., Anderman, E.M., Brown, V.E., Jones, A., Lane, K.L., McMahan, S.D., ... & Reynolds, C.R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75-87.
- Feda, D.M., Gerberich, S.G., Ryan, A.D., Nachreiner, N.M., & McGovern, P.M. (2020). Assault deterrents and educators' risk of physical assault: A case-control study. *The Journal of School Nursing*, 1059840520976396.
- Finne, L.B., Knardahl, S., & Lau, B. (2011). Workplace bullying and mental distress- A prospective study of Norwegian employees. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 37, 276-287.
- Foege, W. H., Rosenberg, M. L., & Mercy, J. A. (1995). Public health and violence prevention. *Current Issues in Public Health*, 1, 2-9.
- Fox, S., & Stallworth, L.E. (2010). The battered apple: An application of stressor-emotion-control/support theory to teachers' experience of violence and bullying. *Human Relations*, 63, 927-954.
- Gerberich, S.G., Nachreiner, N.M., Ryan, A.D., Church, T.R., McGovern, P.M., Geisser, M.S., ... & Pinder, E.D. (2011). Violence against educators: A population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(3), 294-302.
- Gill, M., Fisher, B.S., & Bowie, V. (2013). *Violence at work*. Willan.
- Gorman-Smith, D. (2012). Violence prevention and students with disabilities: Perspectives from the field of youth violence prevention. *Behavioral Disorders*, 37(3), 210-214.
- Goldstein, A.P & Conoley, J.C.(Eds.). (1997). *School violence intervention: A practical handbook*. The Guilford Press: New York, NY.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.Y., Asher, K.N., Beland, K., ... & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Jama*, 277(20), 1605-1611.
- Karakuş, M. ve Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.
- Krug, E.G., Mercy, J.A., Dahlberg, L.L., & Zwi, A.B. (2002). *The world report on violence and health*. 360(9339), 1083-1088. Geneva. World Health Organization. Erişim Tarihi: 30.04.2022 apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615_eng.pdf.
- Lamya, A.E. (2016). Violence against teachers in Morocco: Elementary and secondary schools. *A Research Project*. Moulay Ismail University.
- Lane, K.L., Oakes, W.P., & Menzies, H.M. (2010). Systematic screenings to prevent the development of learning and behavior problems: Considerations for

- practitioners, researchers, and policymakers. *Journal of Disabilities Policy Studies*, 21, 160-172.
- Lane, K.L., Menzies, H.M., Oakes, W.P., & Kalberg, J.R. (2012). *Systematic screenings of behavior to support instruction: From preschool to high school*. New York, NY: Guilford.
- Linsley, P. (2006). *Violence and aggression in the workplace*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- MEB. (2006). *Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı (2006-2011+)*, MEB Yayınları. Ankara.
- McMahon, S.D., Martinez, A., Espelage, D., Reddy, L.A., Rose, C., Lane, K.,... Brown, V. (2012). *Violence directed against teachers: Results from a national survey*. Manuscript submitted for publication.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E., Reynolds, C., Jones, R., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 31, 1340-1361.
- Nesello, F., Sant'Anna, F.L., Santos, H.G., Andrade, S.M., Mesas, A.E., & González, A.D. (2014). Characteristics of school violence in Brazil: A systematic review of quantitative studies. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 14, 119-136.
- Nielsen, M.B., & Einarsen, S. (2012). Outcomes of exposure to workplace bullying: A meta-analytic review. *Work & Stress*, 26, 309-332.
- OSHA (2002). *Work place violence*. An OSHA fact sheet. 07.08.2021 tarihinde www.osha.gov adresinden alınmıştır.
- Ozdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51-62.
- Pai, H.C., & Lee, S. (2011). Risk factors for workplace violence in clinical registered nurses in Taiwan. *Journal of Clinical Nursing*, 20(9-10), 1405-1412.
- Rogers K.A. & Chappell D. (2003). *Preventing and responding to violence at work*. Geneva: International Labour Office, (p.1-118).
- Rosenberg, M.L., Mercy, J.A., & Annet, J.L. (1998). The problem of violence in the United States and globally. *Public Health and Preventive Medicine*, 14, 1223-1226.
- Steffgen, G. ve Ewen, N. (2007). Teachers as victims of school violence: The influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools*, 3, 81-93.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D., & Amandus, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of Safety Research*, 44, 65-71.

- Türkü, A.S. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review*, 33(5), 644-650.
- U.S. Department of Health and Human Services & National Institute for Occupational Safety and Health (1996). Violence in the workplace: Risk factors and prevention strategies. (Current Intelligence Bulletin 57). *DHHS NIOSH Publication*, No. 96-100, Washington, D.C.: Governmental Printing Office.
- Uysal M. (2003). Eğitimde Demokratikleşme. *Eğitim Yönetimi ve Üniversitelerde Demokratik Yapılanma*, Sempozyum.
- Uysal, H.T., & Yavuz, K. (2013). The unseen face of mobbing in organizations: reverse mobbing. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2167-2183.
- Ünsal, A. (1996). *Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi*. *Cogito*, 6-7, 29-36.
- Wei, C., Gerberich, S.G., Alexander, B.H., Ryan, A.D., Nachreiner, N.M., & Mongin, S.J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of Safety Research*, 44, 73-85.
- Wilson, C.M., Douglas, K.S., & Lyon, D.R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371.
- Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanlarının maruz kaldığı informal cezalar: Nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yardımcıoğlu, D. (2018). Türk iş hukukunda işyerinde şiddet ve uygulanacak hukuki yaptırımlar. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 2(2), 144-160.
- Yeşildal, N. (2005). Sağlık hizmetlerinde iş kazaları ve şiddetin değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(5), 280-302.
- Yıldız, A.N., Kaya M., Bilir, N., (2011). *İşyerinde şiddet*. Ankara: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu Yayını.
- Zapf, D., Einarsen, S. (2003), *Individual antecedents of bullying: Victim and perpetrator in the workplace*. *International Perspectives in Research and Practice*, (Eds.) S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, and C.L. Cooper. London / New York: Taylor and Francis, pp.165-184.

