



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl 2 Sayı 3 - 2016

Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Nigar ÇELİK

Editör

GANİME AYDIN
MEHMET CİHAD AYAR

Editör Sekreteryası

Zeynep Gonca AKDEMİR
Zeynep TÜRK

Yayın Kurulu

Binyamin BIRKAN
Ayşin KAPLAN SAYI
Zafer GÜNEY

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Teknik Editör

Mert Doğan PEHLİVAN

Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL
Tel: 444 1 428 / 26010
Fax: 0212 425 57 97
Web: www.aydin.edu.tr
E-mail: egitimdergisi@aydin.edu.tr

Baskı: Armoninuans Matbaa

Adres: Yukarıduzulu, Bostancı Yolu Cad.
Keyap Çarşısı B-1 Blok. N. 24, Ümraniye/İstanbul
Tel: 0(216) 540 36 11 pbx
Faks: 0(216) 540 42 72
E-Mail: info@armoninuans.com

Hakem Kurulu

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Adnan Boyacı, Anadolu Üniversitesi

Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi

Ali Paşa AYAS, Bilkent Üniversitesi

Ali Yiğit KUTLUCA, İstanbul Aydın Üniversitesi

Alice JONES, Goldsmith University

Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi

Ayhan YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Ayla OKTAY, Maltepe Üniversitesi

Aylin SÖZER, İstanbul Aydın Üniversitesi

Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Sakarya Üniversitesi

Belma TUĞRUL, İstanbul Aydın Üniversitesi

Bülent CAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Cem KIRAZOĞLU, İstanbul Aydın Üniversitesi

Ceren TEKKAYA, ODTÜ

Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi

Deniz SARIBAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dilek BELEK, Anadolu Üniversitesi

DİLEK ÖZALP, İstanbul Aydın Üniversitesi

Devrim AKGÜNDÜZ, İstanbul Aydın

Üniversitesi

Erdoğan ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Eren CEYLAN, Ankara Üniversitesi

Erika SCHULZE, Bielefeld University

Erol YILDIZ, Innsbruck University

Esra ARSLAN, İstanbul Üniversitesi

Fatma ALİŞİNANOĞLU, İstanbul Aydın

Üniversitesi

Fatma ŞAHİN, Marmara Üniversitesi

Füsun AKARSU, Boğaziçi Üniversitesi

Ganime Aydın, İstanbul Aydın Üniversitesi

Gayet TUNCER TEKSÖZ, ODTÜ

Gölgel SEFEROĞLU, ODTÜ

Gültekin ÇAKMAKÇI, Hacettepe Üniversitesi

Gürçan CAN, Yeditepe Üniversitesi

Hasan BACANLI, Yıldız Teknik Üniversitesi

Hale BAYRAM, Marmara Üniversitesi

Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi

Hasan Basri GÜNDÜZ, Yıldız Teknik

Üniversitesi

Hasan Sadi TORTOP, İstanbul Aydın

Üniversitesi

Hırfı DOĞAN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Hikmet SÜRMEİ, Mersin Üniversitesi

Hünkar KORKMAZ, Hacettepe Üniversitesi

İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi

İrfan ERDOĞAN, İstanbul Üniversitesi

Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Janneke FRANK, Calgary University

John GRUZELIER, Goldsmith University

Lisa ROSEN, Cologne University

Markus OTTERSACH, Cologne University

Mehmet BULDU, TED Üniversitesi

Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik

Üniversitesi

Mehpare SAKA, Trakya Üniversitesi

Mehtap YILDIRIM, Marmara Üniversitesi

Mualla Günnaz KAVUNCU, İstanbul Aydın

Üniversitesi

Murat GÜNAL, TED Üniversitesi

Murat LÜLECİ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Necmiye KARATAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Nesrin KALE, İstanbul Aydın Üniversitesi

Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi

Ömer ÖZYILMAZ, Sabahattin Zaim Üniversitesi

Özgül TÜZÜN, ODTÜ

Özge KELLEÇİ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Pınar CAVAŞ, Ege Üniversitesi

Püren AKÇAY ÖZÜM, İstanbul Aydın

Üniversitesi

Ragıp ÖZYÜREK, Medipol Üniversitesi

Recep AKÇAY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Roza LEİKİN, Haifa University

Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi

Selçuk ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi

Semra SUNGUR, ODTÜ

Servet Bayram, Yeditepe Üniversitesi

Sibel ÖZSOY, Aksaray Üniversitesi

Sinan OLKUN, TED Üniversitesi

Somayyeh RADMARD, İstanbul Aydın

Üniversitesi

Türkey BULUT, İstanbul Aydın Üniversitesi

Uğur SAK, Anadolu Üniversitesi

Ümit DAVASLIGİL, Maltepe Üniversitesi

Yılmaz SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi

İçindekiler - Contents

Haydi, Hayatı Kucakla, Yaşam Becerileri Eğitimi Projesi'nin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyi ve İnternet Bağımlılık Düzeyine Etkisi

The Effect of Lets Embrace The Life-Training of Life Skills Project on Elementary Grade The Degree of Students' Social Skills and Internet Addiction

Harun YAMAN..... 1

Otizmlı Çocuğu Olan Çiftlerin Evlilik Doyumları: Kaygı, İlişkisel Yılmazlık, Psikolojik Yardım Alma Tutumları Değişkenleri Açısından Bir İnceleme
Marriage Satisfaction of Couples Having Autistic Children: An Examination of Marriage Satisfaction, Anxiety, Relational Resilience, and Attitudes Toward Seeking Psychological Help

Merve DALKILIÇ, Berna GÜLOĞLU..... 29

Eğitim Örgütlerinde Çatışma ve Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma: İzmir Balçova Örneği

A Study On Conflict in Educational Organizations and Conflict Management: An Application in İzmir Balçova

Serdar KAPICI, Somayyeh RADMARD..... 55

İklim Değişikliğinin Görünür Etkileri Konusunda Nasıl Bu kadar Duyarsız Olabiliriz? Hava Kirliliğinin Tarihi, İnsan Tepkisi ve Eğitim Çabaları

How Could We Be So Ignorant About the Visible Impacts of Climate Change? History of Air Pollution, Human Response and Educational Efforts

Gaye TUNCER..... 81

Öğretmen Eğitimcilerinin Nedensel Atıflarının Araştırılması: Tekli Vaka İncelemesi

An Exploration of Causal Attributions of Teacher Educators: A Single Case Study

Yılmaz SOYSAL, Hatice TANIK, Sevinç TUNALI..... 107

EDİTÖRDEN

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak gerçekleştirdiğimiz akademik yayınlar, projeler, kongreler, çalıştaylar, öğretmen ve öğrenci eğitimleriyle geleceğin aydınlatılmasına katkı sağlama çabamızı dergimiz aracılığıyla siz değerli okurlarla paylaşarak anlamlandırmaktan büyük mutluluk duymaktayız. Her sayımızda olduğu gibi dergimizin bu sayısında da değerli çalışmalarıyla katkıda bulunan akademisyenlere, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine sonsuz teşekkür ederiz.

Dergimiz hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış eğitim alanında yapılan çalışmalara yer vermektedir. Ekim 2017 sayımızda ise STEM eğitimi alanında yapılmış akademik çalışmaların yer aldığı özel bir sayı çıkarmayı hedeflemekteyiz. Çalışmaların genel olarak nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, öğretmen ve öğrencilere yönelik uygulamaya dayalı çalışmalar olmasına önem vermekteyiz. Özel sayıda STEM eğitime yönelik teorik, alanyazı taraması ve karşılaştırmalı çalışmalarına yer verilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca uygulaması yapılmış ve denenmiş içerik veya bağlamsal entegrasyonu gösteren STEM etkinliklerine yer verilmesi planlanmaktadır.

Eğitim Fakültesi Dergimizin yeni sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız.

Saygılarımızla.

Ganime AYDIN
Mehmet Cihad AYAR
Editör

Haydi, Hayatı Kucakla, Yaşam Becerileri Eğitimi Projesi'nin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyi ve İnternet Bağımlılık Düzeyine Etkisi*

Harun YAMAN**

Özet

İSTKA tarafından desteklenen “Haydi Hayatı Kucakla-Yaşam Becerileri Eğitimi” projesi, çocuk ve gençlerde internet bağımlılık durumunun azaltılması ve buna bağlı olarak okul ile diğer çevreyle ilişkiler için gerekli olan sosyal becerilerin yaşam becerileri eğitimi ile geliştirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma, İstanbul’da 22 ilçede yürütölmüştür. Her ilçeden onar devlet okulu araştırmaya dahil edilmiş olup, bu okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma ön-test/son-test tek gruplu zayıf deneysel model ile desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak İnternet Bağımlılık Ölçeği (Bayraktar, 2001) ve Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Bacanlı ve Erdoğan, 2003) kullanılmıştır. Öğrencilere 2015-2016 eğitim öğretim yılında yaşam becerileri eğitimi verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 22 ilçeden tabakalı rassal örnekleme ile seçilen 277 katılımcının proje uygulamalarından internet bağımlılıklarını azaltma ve sosyal becerilerini geliştirme bağlamında nasıl ve ne derecede etkilendiği incelenmiştir. Bulgular genel olarak katılımcıların ilçeler düzeyinde internet bağımlılıklarını proje uygulamalarının etkisiyle azalttığını, sosyal beceri düzeylerini ise proje uygulamaları etkisi ile artırdığını göstermiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve projenin gelecek uygulamaları için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yaşam becerileri, internet bağımlılık, sosyal beceri düzeyi.

*Bu çalışma, 2015 tarihli HAYDİ HAYATI KUCAKLA-YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİMİ isimli İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA) projesidir.

** İstanbul Valiliği Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Merkezi

The Effect of Lets Embrace The Life-Training of Life Skills Project on Elementary Grade The Degree of Students' Social Skills and Internet Addiction

Abstract

The project of “Lets Embrace The Life-Training of Life Skills” is supported by Development Agency of Istanbul. The aim of the project is to develop the social skills of children and youth by offering a training of life skills. It is also expected to decrease the internet addiction as a result of the training. The current project study has been implemented in 22 provinces of Istanbul, Turkey. The participants of the study are made up of students who continue their education at the middle schools. 10 public schools from each province were included. The research is done by single subject pre-test/post-test experimental design. The scales of “Internet addiction” (Bayraktar, 2001) and “Matson Evaluation of Social Skills of Youth (MESSY)” (Bacanlı & Erdogan, 2003) which were adapted into Turkish were used as data collection instruments in the present study. The participants were 277 selected students by means of strata random sampling. The participants (students) in the study were given a training which continued in the academic year of 2015-2016. In general, the project was effective in reducing the internet addiction of the participants through increasing their social development and interactions. Further discussions are presented based on the related theoretical frames and suggestions are provided for the future progress of the project and its implementations.

Key words: *Life skills, internet addiction, the level of social skills.*

Giriş

Günümüzün en önemli iletişim ve paylaşım aracı haline gelen internet; ev, iş, okul gibi farklı ortamlarda farklı gereksinimleri gidermek amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Arkadaş bulma, var olan tanıdıklarla iletişim halinde olma, ödevler, hobiler ve kişisel ilgiler için bilgi arama, can sıkıntısını giderme ve problemlerden uzaklaşma, eğlenme ve kendini ifade etme gibi durumlar internet kullanım amaçları olarak gösterilebilir (Biçer, 2014). Kısa zamanda hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen internet kullanımı, bilgilendirici ve geliştirici olumlu özelliklerinin yanında, fazla internet kullanımından kaynaklı tembellik, yüz yüze iletişim becerisi eksikliği ve zamanla meydana gelen asosyal yaşam gibi

olumsuz durumları da içermektedir (Caplan, 2005). İnternet kullanımından kaynaklanan problemlerin geçmişten günümüze artışı, hem ulusal hem de uluslararası alanda araştırmacıların dikkatini çekmekte ve gün geçtikçe daha çok ciddiye alınması gereken bir araştırma konusu haline gelmektedir. Türkiye’de internet bağımlılığı konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında; internet kullanımının sosyal ilişkilere etkisi (Bölükbaş, 2003), internet bağımlılığının ergenler için nasıl bir risk faktörü olduğu konusu (Ceyhan, 2008), internetin hangi ortamlarda, hangi yaş grupları tarafından, hangi amaçlarla kullanıldığı (Baran ve Kuloğlu, 2001; Esgin, 2000; Yetim ve Güler, 2000) soruları üzerinde durulmuştur. Yurtdışında internet kullanımı ve bağımlılığı konusunda yapılan çalışmalar ise; internet kullanımının gençler arasında depresyon ve sosyal yalnızlıkla bağlantısı (Sanders, Field, Diego ve Kaplan, 2000), internetin sosyal ve psikolojik etkileri (Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay ve Scherlis, 2002), sosyal hayatın internet bağımlılığı üzerindeki rolü (Li ve Chung, 2006), gençlerin internet bağımlılık durumları ve bu durumların çocuk yetiştirme tutumları, aile iletişimi, aile uyumu ve aile içi şiddete maruz kalma (Park, Kim, JY. ve Cho, 2008) gibi olgularla ilişkisi gibi problemler üzerine yoğunlaşmaktadır.

Bunlara ek olarak, internet bağımlılığı etkileyen belli başlı demografik değişkenler de bulunmaktadır. Bu değişkenlerden ilki cinsiyet olarak gösterilebilir çünkü ilgili çalışmalara bazılarında erkeklerin kızlara oranla internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken (Balta ve Horzum, 2008; Çevik ve Çelikkaleli, 2010); kızların erkeklere kıyasla daha fazla internet bağımlısı olduğu başka çalışmalar da mevcuttur (Chou, Condron ve Belland 2005; Morahan-Martin ve Schumacker, 2000). Diğer bir yandan cinsiyet bağlamında internet bağımlılık düzeyinin herhangi bir değişiklik göstermediği araştırmaların da olduğu görülmektedir (Brenner, 1997; Ferraro, Caci, Damico ve Blasi, 2007; Lee ve diğerleri, 2007; Soule, Shall ve Kleen, 2003).

Sınıf seviyesi araştırmalarda sıklıkla üzerinde durulan ikinci önemli değişkendir çünkü gençlerde genellikle ortaokul yıllarına denk gelen ergenlik dönemi, internet bağımlılık durumunun sıklıkla görüldüğü zamanlardır (Biçen, 2014). Dolayısıyla sınıf seviyesinin internet bağımlılık durumunun ele alınmasında büyük bir öneme sahip olduğunun özellikle

belirtilmesi gerekmektedir.

Ergenlerin internet bağımlılığının ebeveyn tutumu ve eğitim seviyesine göre değişiminin incelendiği diğer bir çalışma (Çevik ve Çelikkaleli, 2010) da göstermektedir ki, anne eğitimi öğrencilerin internet bağımlılık durumlarını anlamlı bir şekilde etkilerken; baba eğitim durumunun bağımlılığa etkisi görülmemiştir. Bu sonucun annelerin eğitim düzeyi artıkça çocuklarının internet kullanım sıklıklarına müdahale etmelerinden kaynaklı olabileceğini düşünülmektedir.

Bu değişkenlere ek olarak, internete erişim durumunun internet bağımlılık düzeyine olan etkisi de birçok çalışmada yer almıştır (Chen ve Chou, 1999; Chou ve diğerleri, 2005). Bu çalışmalar genellikle üniversite öğrencileriyle yapılmış ve sonuç olarak haftada yaklaşık 20 saat internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılığı açısından yüksek risk grubunu oluşturduğu görülmüştür (Chen ve Chou, 1999). Genel olarak, internet bağımlılığının günümüzde gençler arasında yaygınlaşan bir problem olmasından dolayı araştırmacıların internet bağımlılığı ve etkilerini erken yaşta itibaren ele aldığı görülmektedir. Çünkü internete olan aşırı bağımlılık durumu, özellikle ergenliğe geçiş döneminde olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik, bedensel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Biçen, 2014). İnternete erken yaşta bağımlı olmaya başlayan bireyler; ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme, duyguları anlama ve karşıya aktarma, saldırgan davranışlarla ve stresle başa çıkma, problem çözme ve plan yapma gibi yaşamsal becerileri gerçekleştirme konusunda zorluk yaşayabilmektedirler ve bu yaşamsal beceriler literatürde sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır (Akkök, 1996; Biçen; 2014).

Diğer yandan yapılan çalışmalar internet bağımlılık durumu ile sosyal beceri düzeyleri arasında ters bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, internet ortamında oyun oynayan çocukların oynamayan çocuklara kıyasla sosyal beceri puanlarında düşüklük gözlenmektedir ve bu eksiklik erken yaşlarda daha da fazla görülmektedir (Oğuz, Zayim, Özel ve Saka, 2008). Çocuk ve gençler oyun oynarken bilgisayar başında geçirdikleri zamanı, yeme ve içme ihtiyaçları için kullanamamaktadır. Aynı zamanda, internet ve bilgisayar ile israf edilen her vakit, sağlık problemlerine de sebebiyet vermektedir. Ancak, erken yaşlarda internet veya bilgisayar

aracılığıyla oyun oynamak, çocuklar tarafından hayal kurmak, kazanma tutkusunu tatmak ve oyuna hakim olabilme şansı elde edebilmek gibi düşünülen nedenlerden dolayı tercih edilmektedir (Saygılı, 2002). Bu gibi sebeplerden internette fazlaca vakit geçiren ergen bireyler, interneti başlı başına bir sosyalleşme ortamı olarak varsaydığından (Caplan, 2005), karar verme becerisi, zaman yönetimi, yaratıcı düşünme, çatışma ve problem çözme gibi gerçek hayatta gereken sosyal becerilerini yeteri düzeyde geliştirememektedirler.

Diğer yandan Türkiye’deki internet bağımlılığını yönelik önleyici program, seminer, konferans, seminer vb. farkındalık yaratıcı ve bilgilendirici faaliyetler yeterli düzeyde değildir. Özellikle çocuk ile gençlerde internet bağımlılık durumunun sadece bilgi düzeyinde değil, beceri ve yeterlilik düzeyinde de azaltılabilmesi için davranış değişikliğine yol açabilecek içeriklerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda çalışmaların yetersizliği bu araştırmanın temel gerekçelerindedir. Türkiye’de internet bağımlılığını ele alan çalışmalara bakıldığında internet bağımlılığını etkileyen temel değişkenlerin, (cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitimi, baba eğitimi ve internet erişimi) sosyal beceri düzeyinin gelişimiyle ilişkisinin fazla kurulmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından 2015 yılında çocuk ve gençlerde internet bağımlılığının önlenmesine yönelik yaşam becerileri eğitimi uygulanması ve etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

“Haydi Hayatı Kucakla-Yaşam Becerileri Eğitimi” projesi, çocuk ve gençlerde internet bağımlılık durumunun azaltılması ve buna bağlı olarak okul ile diğer çevreyle ilişkiler için gerekli olan sosyal becerilerin yaşam becerileri eğitimi ile geliştirilmesini amaçlamaktadır. Buna bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yaşam becerileri eğitimi, katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

2. Yaşam becerileri eğitimi, cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

3. Yaşam becerileri eğitimi, sınıf seviyesi değişkeni açısından

katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

4. Yaşam becerileri eğitimi, anne eğitimi düzeyi değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

5. Yaşam becerileri eğitimi, baba eğitimi düzeyi değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

6. Yaşam becerileri eğitimi, internet erişim durumu değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

“Haydi Hayatı Kucakla” projesi ön-test/son-test tek gruplu zayıf deneysel model olarak desenlenmiştir. İlgili proje İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından desteklenen, bağımlılıkla mücadele konusunda katılımcıların sosyal becerilerini artırarak onları özellikle internet bağımlılığından kurtarma, böyle bir bağımlılığı önleme ya da önlem alma amaçlarını taşımaktadır. Projenin eğitimleri üç farklı grup üzerinde ve aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle formatör öğretmenler olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) bölümünde mesleğini icra eden öğretmenler projenin formatör öğretmenleri olarak görev almışlardır. Formatör eğitimleri tamamlanan RPD öğretmenleri proje kapsamındaki okullardaki öğretmenlere aldıkları sosyal beceriler eğitimi uygulamıştır. Bu eğitim ile sertifikalandırılan branş öğretmenleri okullarındaki öğrenciler ve öğrenci ailelerine bağımlılıkla mücadelenin bir yolu olarak sosyal beceriler eğitimlerini pedagojik olarak uygunlaştırarak vermişlerdir. Böylelikle projenin beklenen çıktıları kademeli olarak tüm paydaşlarına iletmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla projenin başat amacı, hedef katılımcı kitlesi olan ortaokul düzeyinde bulunan öğrenenlerin internet bağımlılık düzeylerini, onların sosyal becerilerini artırarak azaltma; daha da belirgin olarak, derecelenebilen internet bağımlılık durumlarını, önleyici ve koruyucu bir perspektifte sosyal becerileri geliştirerek ve genişleterek alt düzeylere doğru çekmek ya da normalleştirmektir. Bu kapsamda araştırma bir “müdahale çalışması” olarak tanımlanabilir.

Projede, iki ana bağımlı değişken vardır. Bunlar proje katılımcılarının “internet bağımlılıklarında” ve “sosyal becerilerinde” süreç içerisinde meydana gelen değişimlerdir. Buna ek olarak katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları (IBD) ve sosyal beceri düzeylerinde (SBD) *proje etkisiyle meydana gelen değişimler* ana bağımsız değişken (yaşam becerileri eğitimi) ve ikincil aday bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitimi, baba eğitimi, internet erişim durumu) açısından incelenmiştir. Bu analizlerin hangi biçimde gerçekleştirildiği Şekil 1’de özetlenmiştir.

Şekil 1. Gerçek ve etkileşimli analizlerin özeti

DEĞİŞKENLER	ETKİLEŞİMLİ ETKİ
Yaşam Becerileri Eğitimi	Yaşam Becerileri Eğitimi * Cinsiyet
Cinsiyet	Yaşam Becerileri Eğitimi * Sınıf seviyesi (bilişsel düzey)
Sınıf seviyesi	Yaşam Becerileri Eğitimi * Anne eğitimi düzeyi
Anne eğitimi	Yaşam Becerileri Eğitimi * Baba eğitimi düzeyi
Baba eğitimi	Yaşam Becerileri Eğitimi * İnternet erişim durumu
İnternet erişim durumu	

Şekil 1’de görüldüğü üzere ana bağımsız değişkenin dışında kalan ikinci aday bağımsız değişkenlerin etkisi ön-test ve son-test puanları ile etkileşimli bir şekilde incelenmiştir. Ana bağımsız değişkenin dışında kalan beş aday bağımsız değişken, bilimsel çalışmaların gereği olarak ikişerli değişken grupları olmak üzere birlikte incelenmiştir. Bilimsel bir çalışmada aday bağımsız değişkenlerin izole olmuş bir şekilde incelenmesinin yerine, onların *karşılıklı belirleyici* etkileşimlerinin incelenmesi metodolojik bir rasyoneldir. Çünkü çoklu ve etkileşimli incelemeler sosyal araştırmalar için hem daha bilgilendirici/bilgi verici hem de tek bir değişkenin işe koşulduğu, anlamlı sonuçların türetilmediği analizlerde istatistiki anlamlılığa ulaşmayı sağlayabilir.

Katılımcılar

Araştırma, İstanbul'daki 22 ilçede yürütülmüştür. Araştırmada yer alan ilçeler Ataşehir, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Beşiktaş, Beyoğlu, Beylikdüzü, Esenler, Eyüp, Fatih, Güngören, Kadıköy, Kâğıthane, Kartal, Küçükçekmece, Maltepe, Sarıyer, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu'dur. Çalışmaya, her ilçeden 10 devlet okulunda öğrenim gören 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu çalışmada IBD ve SBD puanlarına ait eşleştirilmiş verilerin analizi için tabakalı örnekleme yaklaşımı ile 277 öğrenci seçilmiştir. Tabakalı rassal örneklemenin temel amacı yukarıda özetle belirtilen, çalışmanın evrenini oluşturan katılımcı oranlarının, örneklem içinde benzer kalması koşuluyla basit rassal seçimin gerçekleştirilmesidir. Sosyal araştırmalarda evrenin belirli bir kısmının örneklem içinde yer alması yeterli olarak görülmektedir. Bu çalışmada evren ile ilgilenen parametrik testlerin geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılabilmesi ve evrenin maksimum derecede temsil edilmesi için hem rassallıktan yararlanılmış hem de örneklem sayısı geniş tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu amaçla, projenin hedef kitlesi olan katılımcı öğrencilerden, onların proje öncesi ve sonrasındaki demografik bilgi formu, İnternet Bağımlılık Ölçeği ve Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Katılımcılara ilişkin cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitimi, baba eğitimi, okul başarısı, devamsızlık durumları, sosyo-ekonomik düzey ve evde internet erişim durumu bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

İnternet Bağımlılık Ölçeği: IBD verileri, Young (1998) tarafından geliştirilmiş ve Bayraktar (2001) tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilerek 12-17 yaş grubu ergenler için uyarlanmış olan "İnternet Bağımlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Likert tipi bir ölçek olan İnternet bağımlılık ölçeğinde, katılımcıların "hiçbir zaman", "çok az", "arada sırada" "sık" "çok sık" ve "her zaman" seçeneklerinden birini işaretlemesi istenmiştir. Çeviri testin standardize edilmiş Alpha değeri .91, Spearman-Brown değeri .87'dir (Bayraktar, 2001).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği: SBD puanları ise Matson, Rotatori ve Hessel (1983) tarafından geliştirilen, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, 5’li likert tipte 47 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin ölçekte yer alan her maddeye ilişkin olarak “1=bana hiç uygun değil”, “2=bana az uygun”, “3=bana orta düzeyde uygun”, “4=bana oldukça uygun” ve “5=bana tamamen uygun” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. İlgili ölçeğin iç tutarlık katsayısı olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeği için Alpha= .68, olumlu sosyal davranışlar için Alpha= .74 olarak hesaplanmıştır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında çeşitli tek değişkenli ve çok değişkenli çeşitkenlik analizleri yapılmıştır. Yapılan tüm varyans analizleri Şekil 2’de listelenmiştir.

***Şekil 2.** Proje uygulamasına ve diğer değişkenlere yönelik yapılan çeşitkenlik analizleri*

Asıl ve Etkileşimli Etkiler	Geçleştirilen Analizler
Ön-test/son-test IBD puanları arasındaki proje uygulamaları ile meydana gelen değişim	Tekrarlı Ölçümler için t testi
Ön-test/son-test SBD puanları arasındaki proje uygulamaları ile meydana gelen değişim	Tekrarlı Ölçümler için t testi
Yaşam Becerileri Eğitimi ve Cinsiyet değişkenlerinin IBD puanlarına olan etkileşimli etkisi	Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi (<i>Tekrarlı ölçümler için ANOVA</i>)
Yaşam Becerileri Eğitimi ve Cinsiyet değişkenlerinin SBD puanlarına olan etkileşimli etkisi	Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi (<i>Tekrarlı ölçümler için ANOVA</i>)

Yaşam Becerileri Eğitimi ve Sınıf Seviyesi değişkenlerinin IBD puanlarına olan etkileşimli etkisi

Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi
(*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*)

Yaşam Becerileri Eğitimi ve Sınıf Seviyesi değişkenlerinin SBD puanlarına olan etkileşimli etkisi

Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi
(*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*)

Yaşam Becerileri Eğitimi ve Anne Eğitimi Düzeyi değişkenlerinin IBD puanlarına olan etkileşimli etkisi

Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi
(*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*)

Yaşam Becerileri Eğitimi ve Anne Eğitimi Düzeyi değişkenlerinin SBD puanlarına olan etkileşimli etkisi

Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi
(*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*)

Yaşam Becerileri Eğitimi ve Baba Eğitimi Düzeyi değişkenlerinin IBD puanlarına olan etkileşimli etkisi

Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi
(*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*)

Yaşam Becerileri Eğitimi ve Baba Eğitimi Düzeyi değişkenlerinin SBD puanlarına olan etkileşimli etkisi

Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi
(*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*)

Yaşam Becerileri Eğitimi ve İnternet Erişimi Düzeyi değişkenlerinin IBD puanlarına olan etkileşimli etkisi

Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi
(*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*)

Yaşam Becerileri Eğitimi ve İnternet Erişimi Düzeyi değişkenlerinin SBD puanlarına olan etkileşimli etkisi

Tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi
(*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*)

Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın birinci araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Yaşam becerileri eğitimi katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?” ve ilgili

araştırma sorusuna ait analizler ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal beceri düzeyi ve internet bağımlılık düzeyi ön-test/son-test puanları için kolmogorov-smirnov normallik testi sonuçları

	N	X	Z	p
Sosyal Beceri Ön-test	277	93,19	1.33	.786
Sosyal Beceri Son-test	277	98,29	1.79	.335
İnternet Bağımlılık Ön-test	277	54,19	2.07	.090
İnternet Bağımlılık Son-test	277	52,97	2.41	.189

$p < .05$

Tablo 1’de verilen sosyal beceri düzeyi ve internet bağımlılık düzeyi ön-test/son-test puanları için Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları, verilerin eşleşmiş verileri içinde normal dağılım gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuç, her iki değişken üzerinde yapılacak analizlerin parametrik testler doğrultusunda gerçekleştirilebileceğini göstermiştir.

1. Proje uygulamalarının internet bağımlılık ve sosyal beceri düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan analiz bulguları

Tablo 2. Proje uygulamalarının internet bağımlılık düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkisi

	N	\bar{x}	SS	SD	t	p	η^2
İnternet bağımlılık düzeyi Ön-test	277	54,19	12,49	276	11,19	,023	0,44
İnternet bağımlılık düzeyi Son-test	277	52,97	12,37				

$p < ,05$

Tablo 2’de verilen bulgulara göre, Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri projesine katılan öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $[t(276)=11,19, p < ,05]$. Buna göre öğrencilerin uygulama öncesindeki test puanları, $\bar{x} = 54,19$ iken uygulama sonrasındaki test puanları, $\bar{x} = 52,97$

şeklinde tespit edilmiştir. Bu test için hesaplanan eta-kare (η^2) değeri ise $\eta^2=0,44$ 'tür. Bu bulgu, Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri projesinin öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerini azaltmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin İnternet Bağımlılık Düzeyi puanlarında gözlenen varyansın % 44'ünün Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri projesine bağlı olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkisi

	N	\bar{x}	SS	SD	t	p	η^2
Sosyal beceri düzeyi Ön-test	277	93,19	23,54	276	22,82	,015	0,65
Sosyal beceri düzeyi Son-test	277	98,30	23,59				

$p<,05$

Tablo 3'te verilen bulgulara göre, Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri projesine katılan öğrencilerin sosyal beceri düzeyi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, [$t(276)=22,82, p<,05$]. Buna göre öğrencilerin uygulama öncesindeki test puanları, $\bar{x} = 93,19$ iken uygulama sonrasındaki test puanları, $\bar{x} = 98,30$ şeklinde tespit edilmiştir. Bu test için hesaplanan eta-kare (η^2) değeri ise $\eta^2=0,65$ 'tür. Bu bulgu, Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri projesinin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini arttırmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyi puanlarında gözlenen varyansın % 65'inin Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri projesine bağlı olduğu söylenebilir.

2. Proje uygulamaları ile birlikte moderatör değişkenlerin internet bağımlılık ve sosyal beceri düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan analiz bulguları

Bu projede, proje uygulamalarının etkisine ek olarak teori temelli başka moderatör değişkenler de incelenmiştir. Bunlar literatürün de belirttiği üzere cinsiyet, sınıf düzeyi ya da bilişsel düzey, anne ve baba eğitimi ve evde internete erişim düzeyidir. Bu değişkenlerin her biri asıl bağımsız değişken olan proje uygulamalarının etkisi ile etkileştirilerek sunulmuştur.

Bu araştırmanın ikinci araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Yaşam becerileri eğitimi *cinsiyet* değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?” ve ilgili araştırma sorusuna ait analizler ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. *Proje uygulamaları ve cinsiyetin internet bağımlılık düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi*

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
Kız	151	53,9	53,8	12,3	11,8	1,54	,216
Erkek	122	54,9	52,4	12,7	12,3		

$p > ,05$

Proje uygulamalarının internet bağımlılığını azaltma noktasında cinsiyet etmeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, proje uygulamalarının internet bağımlılık düzeyini azaltma noktasında cinsiyet etmeninden etkilenmediği görülmüştür ($p \geq ,05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları kız ($X_{\text{ön}}=53,9$; $X_{\text{son}}=53,8$) ve erkek ($X_{\text{ön}}=54,9$; $X_{\text{son}}=52,4$) öğrencilere benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları katılımcıların cinsiyetinden etkilenmemiştir.

Tablo 5. Proje uygulamaları ve cinsiyetin sosyal beceri düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
Kız	151	91,9	96,5	20,5	22,3	0,123	,726
Erkek	122	95,1	101,1	24,4	24,7		

$p > ,05$

Yukarıda ifade edilen durum sosyal beceri düzeyi değişkeni için de geçerlidir. Proje uygulamalarının sosyal becerileri artırma noktasında cinsiyet etmeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, proje uygulamalarının sosyal becerileri artırma noktasında cinsiyet etmeninden etkilenmediği görülmüştür ($p \geq ,05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları kız ($X_{\text{ön}}=53,9$; $X_{\text{son}}=53,8$) ve erkek ($X_{\text{ön}}=54,9$; $X_{\text{son}}=52,4$) öğrencilere sosyal becerileri artırma bağlamında benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları katılımcıların cinsiyetinden etkilenmemiştir.

Bu araştırmanın üçüncü araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Yaşam becerileri eğitimi sınıf seviyesi değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?” ve ilgili araştırma sorusuna ait analizler ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6. Proje uygulamaları ve sınıf düzeyinin internet bağımlılık düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi

	N	\bar{x}		SS	F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test			
5. Sınıf	3	53,0	51,7	7,00	4,61	1,159 ,326
6. Sınıf	113	54,4	50,9	14,7	12,4	
7. Sınıf	156	54,3	54,0	12,8	10,3	
8. Sınıf	3	54,66	51,0	13,2	9,5	

$p > ,05$

Proje uygulamalarının internet bağımlılığını azaltma noktasında sınıf seviyesi etmeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, proje uygulamalarının internet bağımlılık düzeyini azaltma noktasında sınıf seviyesi etmeninden etkilenmediği görülmüştür ($p \geq .05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları 5. sınıf ($X_{\text{ön}}=53,0$; $X_{\text{son}}=51,7$), 6. Sınıf ($X_{\text{ön}}=54,4$; $X_{\text{son}}=50,9$), 7. sınıf ($X_{\text{ön}}=54,3$; $X_{\text{son}}=54,0$) ve 8. sınıf ($X_{\text{ön}}=54,66$; $X_{\text{son}}=51,0$) öğrencilerine benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları katılımcıların sınıf seviyesinden etkilenmemiştir.

Tablo 7. Proje uygulamaları ve sınıf düzeyinin sosyal beceri düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
5. Sınıf	3	97,0	113,4	13,11	20,0	0,72	,540
6. Sınıf	113	91,6	97,7	22,7	25,4		
7. Sınıf	156	93,6	98,6	20,4	24,5		
8. Sınıf	3	98,1	100,3	9,5	23,5		

$p > ,05$

Proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyini arttırma noktasında sınıf seviyesi etmeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 7'de gösterilmiştir. Analiz bulguları, proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyini arttırma noktasında sınıf seviyesi etmeninden etkilenmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır ($p \geq ,05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları 5. sınıf ($X_{\text{ön}}=97,0$; $X_{\text{son}}=113,4$), 6. Sınıf ($X_{\text{ön}}=91,6$; $X_{\text{son}}=97,7$), 7.sınıf ($X_{\text{ön}}=93,6$; $X_{\text{son}}=98,6$) ve 8. sınıf ($X_{\text{ön}}=98,1$; $X_{\text{son}}=100,3$) öğrencilerine benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları katılımcıların sınıf seviyesinden etkilenmemiştir.

Bu araştırmanın dördüncü araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Yaşam becerileri eğitimi *anne eğitimi* değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?” ve ilgili araştırma sorusuna ait analizler ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8. *Proje uygulamaları ve anne eğitim düzeyinin internet bağımlılık düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi*

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
Okuryazar	26	55,5	48,5	16,9	11,6	1,37	,250
İlköğretim Mezunu	112	54,3	52,9	11,7	12,2		
Lise Mezunu	96	53,9	53,5	8,15	11,8		
Üniversite Mezunu	32	55,3	55,0	9,1	12,6		

$p > ,05$

Proje uygulamalarının internet bağımlılığını azaltma noktasında anne eğitim düzeyi etmeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 8’de gösterilmiştir. Analiz bulguları, proje uygulamalarının internet bağımlılık düzeyini azaltma noktasında anne eğitim düzeyinden etkilenmediğini göstermiştir ($p \geq ,05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları

annesi okuryazar ($X_{\text{ön}}=55,5$; $X_{\text{son}}=48,5$), ortaokul mezunu ($X_{\text{ön}}=54,3$; $X_{\text{son}}=52,9$), lise mezunu ($X_{\text{ön}}=53,9$; $X_{\text{son}}=53,5$) ve üniversite mezunu ($X_{\text{ön}}=55,3$; $X_{\text{son}}=55,0$) olan öğrencilere benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları anne eğitim düzeyinden etkilenmemiştir.

Tablo 9. Proje uygulamaları ve anne eğitim düzeyinin sosyal beceri düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
Okuryazar	26	91,1	95,6	20,8	27,8	0,564	,639
İlköğretim Mezunlu	112	92,1	95,9	23,2	20,2		
Lise Mezunlu	96	96,4	100,4	23,7	26,4		
Üniversite Mezunlu	32	90,8	102,4	14,1	20,2		

$p > ,05$.

Proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyini artırma noktasında anne eğitim düzeyi değişkeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 9'da gösterilmiştir. Analiz bulguları, proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyini artırma noktasında anne eğitim düzeyinden etkilenmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır ($p \geq ,05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları annesi okuryazar ($X_{\text{ön}}=91,1$; $X_{\text{son}}=95,6$), ortaokul mezunu

($X_{\text{ön}}=92,1$; $X_{\text{son}}=95,9$), lise mezunu ($X_{\text{ön}}=96,4$; $X_{\text{son}}=100,4$) ve üniversite mezunu ($X_{\text{ön}}=90,8$; $X_{\text{son}}=102,4$) olan öğrencilere benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları anne eğitim düzeyinden etkilenmemiştir.

Bu araştırmanın beşinci araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Yaşam becerileri eğitimi *baba eğitimi* değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?” ve ilgili araştırma sorusuna ait analizler ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 10. Proje uygulamaları ve baba eğitim düzeyinin internet bağımlılık düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
Okuryazar	17	59,1	51,1	15,5	3,5	1,64	,181
İlköğretim Mezunu	95	53,3	52,8	11,9	12,2		
Lise Mezunu	110	55,1	52,5	12,6	12,3		
Üniversite Mezunu	46	54,5	53,6	10,1	15,6		

$p > ,05$

Proje uygulamalarının internet bağımlılığını azaltma noktasında baba eğitim düzeyi etmeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 10’da gösterilmiştir. Analiz bulguları, proje uygulamalarının internet bağımlılık düzeyini azaltma noktasında baba eğitim düzeyinden

etkilenmediğini göstermiştir ($p \geq .05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları babası okuryazar ($X_{\text{ön}}=59,1$; $X_{\text{son}}=51,1$), ortaokul mezunu ($X_{\text{ön}}=53,3$; $X_{\text{son}}=52,8$), lise mezunu ($X_{\text{ön}}=55,1$; $X_{\text{son}}=52,5$) ve üniversite mezunu ($X_{\text{ön}}=54,5$; $X_{\text{son}}=53,6$) olan öğrencilere benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları baba eğitim düzeyinden etkilenmemiştir.

Tablo 11. Proje uygulamaları ve baba eğitim düzeyinin sosyal beceri düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
Okuryazar	17	89,7	97,2	30,7	18,2	1,08	,357
İlköğretim Mezunu	95	95,2	97,5	23,5	22,1		
Lise Mezunu	110	92,4	96,8	24,6	21,9		
Üniversite Mezunu	46	91,1	102,8	24,3	18,6		

$p > .05$

Proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyini artırma noktasında baba eğitim düzeyi değişkeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 11'de gösterilmiştir. Analiz bulguları, proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyini artırma noktasında baba eğitim düzeyinden etkilenmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır ($p \geq .05$). Başka bir deyişle, proje

uygulamaları babası okuryazar ($X_{\text{ön}}=89,7$; $X_{\text{son}}=97,2$), ortaokul mezunu ($X_{\text{ön}}=95,2$; $X_{\text{son}}=97,5$), lise mezunu ($X_{\text{ön}}=92,4$; $X_{\text{son}}=96,8$) ve üniversite mezunu ($X_{\text{ön}}=91,1$; $X_{\text{son}}=102,8$) olan öğrencilere benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları baba eğitim düzeyinden etkilenmemiştir.

Bu araştırmanın altıncı araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Yaşam becerileri eğitimi *internet erişim durumu* değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?” ve ilgili araştırma sorusuna ait analizler ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12. Proje uygulamaları ve internet erişim düzeyinin internet bağımlılık düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
Hiç	25	54,0	52,2	14,8	9,1	0,442	,778
Haftada 1-5 Kez	127	54,4	52,9	12,9	12,7		
Günde 0-3 Saat	80	54,4	53,9	8,9	12,9		
Günde 4-5 Saat	22	56,4	54,4	8,1	9,4		
Günde 6 Saat ve Üzeri	18	54,3	51,7	14,3	12,6		

$p > ,05$

Proje uygulamalarının internet bağımlılığını azaltma noktasında internet erişim düzeyi etmeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 12'de gösterilmiştir. Analiz bulguları, proje uygulamalarının internet bağımlılık düzeyini azaltma noktasında internet erişim düzeyinden etkilenmediğini göstermiştir ($p \geq .05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları internete erişimi hiç olmayan ($X_{\text{ön}}=54,0$; $X_{\text{son}}=52,2$), internete haftada 1-5 kez erişebilen ($X_{\text{ön}}=54,4$; $X_{\text{son}}=52,9$), internete günde 0-3 saat arası erişebilen ($X_{\text{ön}}=54,4$; $X_{\text{son}}=53,9$), internete günde 4-5 saat arası erişebilen ($X_{\text{ön}}=56,4$; $X_{\text{son}}=54,4$) ve internete günde 6 saat ve daha fazla erişebilen ($X_{\text{ön}}=54,3$; $X_{\text{son}}=51,7$) öğrencilere benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları internet erişim düzeyinden etkilenmemiştir.

Tablo 13. Proje uygulamaları ve internet erişim sosyal beceri düzeyi ön-test/son-test puanlarına etkileşimli etkisi

	N	\bar{x}		SS		F	Wilks' Lambda (p)
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test		
Hiç	25	89,1	93,3	13,1	22,2	3,95	,084
Haftada 1-5 Kez	127	86,2	96,4	20,3	23,7		
Günde 0-3 Saat	80	96,1	97,1	17,1	22,0		
Günde 4-5 Saat	22	106,0	119,0	17,7	20,8		
Günde 6 Saat ve Üzeri	18	111,5	114,0	18,7	26,8		

$p < ,05$

Proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyini arttırma noktasında internet erişim düzeyi etmeninden etkilenip etkilenmediğine yönelik yapılan analizler Tablo 13'te gösterilmiştir. Analiz bulguları, proje uygulamalarının sosyal beceri düzeyini arttırma noktasında internet erişim düzeyinden etkilenmediğini göstermiştir ($p \geq .05$). Başka bir deyişle, proje uygulamaları internete erişimi hiç olmayan ($X_{\text{ön}}=89,1$; $X_{\text{son}}=93,3$), internete haftada 1-5 kez erişebilen ($X_{\text{ön}}=86,2$; $X_{\text{son}}=96,4$), internete günde 0-3 saat arası erişebilen ($X_{\text{ön}}=96,1$; $X_{\text{son}}=97,1$), internete günde 4-5 saat arası erişebilen ($X_{\text{ön}}=106,0$; $X_{\text{son}}=119,0$) ve internete günde 6 saat ve daha fazla erişebilen ($X_{\text{ön}}=111,5$; $X_{\text{son}}=114,0$) öğrencilere benzer bir şekilde etki etmiş ve proje uygulamaları internet erişim düzeyinden etkilenmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulgular birçok açıdan tartışılmıştır. Genel olarak öncelikle teorik temelli tartışmalar sunulmuş, sonrasında projenin metodolojik yanları tartışılmıştır. Öncelikle sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde proje uygulamaları olarak Yaşam Becerileri Eğitimi'nin katılımcıların internet bağımlılığını azaltma ve sosyal becerileri artırma yönünde etkili olduğu görülmüştür. Proje uygulamalarının etkisi katılımcılar üzerinde iki yönlü bir bağlamda kendini göstermiştir. Birincisi internet bağımlılığını azaltmadır. Proje kapsamında bu durumu sağlamanın başat yollarından birisi sosyal etkileşimleri artırıcı etki gösteren sosyal beceriler eğitimleridir (Omidvar ve Sarami, 2002). Kişiler dijital ve yapay bir ortamda haberleşmek, konuşmak, paylaşmak ya da var olmak yerine, yüz yüze olan asıl etkileşimleri seçme ve bunlara daha çok değer verme yoluna bu projenin sosyal beceriler eğitimi ile ulaşmış olabilirler (Chaiudom, 2006). İkincisi ise sosyal becerileri artırmadır. Araştırmalar sosyal becerileri yetkinleşmiş bireylerin internetle olan ilişkilerini sosyal becerileri değiştirme ve geliştirme bağlamında incelemiş ve çeşitli sonuçlara ulaşmışlardır. Örneğin Butraprom (2002) yaptığı çalışmada yalnızlık hissi çeken ergenlerin, yalnızlıklarını paylaşma ve azaltma noktasında, internet yerine akranlarına ya da yetişkinlerle olan ilişkilere başvurmasının sosyal beceriler eğitimi ile daha mümkün olduğunu göstermiştir. Bu bulgu diğer çalışmalar tarafından da doğrulanmıştır (Engelberg ve Sjöberg, 2007; Lily, Shahraray ve Moradi, 2008). Bu çalışmanın sosyal becerileri geliştirme eğitimleri de bu biçimde bir etki yaratmış olabilir. Tüm bunlara ek olarak bu çalışmanın katılımcıların gelişimsel düzeyleri incelendiğinde de (11-14

yaş), proje uygulamalarının katılımcıları internet bağımlılığında koruma ve sosyal becerileri değiştirerek geliştirme bağlamında doğru bir katılımcı kitlesi ile çalıştığı söylenebilir. Çünkü bu çalışmada da kabul edildiği üzere bireylerin internete karşı olan bağımlılıklarını baskın bir şekilde son çocukluk, ergenliğe geçiş ve ergenlik dönemi boyunca ortaya çıkmaktadır (Kuss, Griffiths, Karila ve Billieux, 2014). Bununla birlikte çalışma kapsamında sosyal beceriler eğitimi hem katılımcı bireylere hem de bu bireylerin ebeveynlerine uygulanmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların sosyal becerilerini geliştirip, değiştirerek internette vakit geçirme zamanlarının kısaltılmasının bir yolunun da anne-babanın internetle olan ilişkisinin kontrol edilmesi ile mümkün olacağı düşünülmüştür. Katılımcı bireylerde olduğu gibi, ebeveynlerin de internet başında geçirilen zamanı azaltmasının en etkin yolların birisi sosyal becerilerin gelişmiş olmasıdır (Barkin, İp, Richardson, ve Klinepeter, 2006). Bu bağlamda proje uygulamalarının bütüncül bir perspektifte internette geçirilen zamanı azaltma ve sosyal etkileşimleri artırma yönünde kapsayıcı olduğu söylenebilir. Son olarak proje uygulamalarının sadece proje katılımcıları için değil, diğer aday katılımcılar için de elde edilebilir ve uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Bulgular ve Yorumlar kısmında da gösterildiği üzere, proje uygulamalarının etkisi moderatör değişkenlerin hiçbirinden anlamlı bir şekilde etkilenmemiştir. Başka bir deyişle, proje uygulamaları kız ve erkek katılımcılar adına, farklı sınıf seviyesi ya da bilişsel düzeylerde bulunan katılımcılar adına, anne- ve baba-eğitimi farklı düzeylerde olan katılımcılar adına ve evinde farklı düzeylerde internet erişimine sahip olan katılımcılar adına benzer bir şekilde etkisini göstermiş, bu tipte asıl uygulama etkilerini saptırıcı ya da azaltıcı herhangi bir dış değişkenden etkilenmemiştir. Metodolojik olarak bu sonuç proje uygulamalarının popülasyon yani evren genellemesi özelliğini taşıdığını gösterebilir. Başka bir deyişle projenin etkinliklerinin uygulanma aşamaları kişilerin sosyo-demografik özelliklerine bağlı değildir, ancak etkinliğin içeriğine ya da uygulayanın uygulama başarısına bağlı gözükmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı*. TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- American Psychiatric Association. (1995). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Bacanlı, H., & Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 351-379.
- Balta, Ö. Ç., & Horzum, M. B. (2008). The factors that affect internet addiction of students in a web based learning environment. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 187-205.
- Baran, A. G., & Kuloğlu, C. (2001). İnternet kafelerdeki İnternet kullanımı ve sanal-sosyal ilişkiler: Ankara örneği. *Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu, Ankara*.
- Barkin, S., Ip, E., Richardson, I., & Klinepeter, S. (2006). Parental Media Mediation Styles for children Aged 2 to 11 Years. *Pediatrics Adolescents*, 160, 395-401.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimdeki rolü. Doktora tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Biçer, U. (2014). Sosyal beceri eğitiminin ortaokul öğrencilerindeki internet bağımlılık düzeyine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı*, Adana.
- Bölükbaş, K. (2003). İnternet kafeler ve internet bağımlılığı üzerine sosyolojik bir araştırma: Diyarbakır örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı*, Diyarbakır.
- Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: XLVII. Parameters of Internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the Internet usage survey. *Psychol.Rep*, 80, 879-882.
- Butraprom, C. (2002). Factors Affecting Internet Addition Behavior of Adolescence in Bangkok Metropolis. Thesis for Master Degree of Arts in Sociology, Faculty of Political Science, Chulalongkorn University.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *The Journal of Communication*, 55(4), 736.

- Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 109-116.
- Chaiudom, A. (2006). A Study of Relationship Between Loneliness and Internet Users Behaviors. Thesis for Master of Science in Industrial Education, Faculty of Industrial Education and Technology, King Mongkut's University of Technology Thonburi.
- Chen, S. H., & Chou, C. (1999, August). Development of Chinese Internet addiction scale in Taiwan. *Poster Presented at the 107th American Psychology Annual Convention*, Boston, USA.
- Chou, C., Condron, L. & Belland, J.C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Çevik, G. B., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3).
- Engelberg, E. & Sjöberg, L. (2004). Internet Use, Social Skills, and Adjustment *CyberPsychology & Behavior*, 7(1): 41-47. doi:10.1089/109493104322820101.
- Esgin, A. (2000). Yeni bir bağımlılık türü: İnternet kafeler. *Bilim ve Ütopya*, 74, 38-45.
- Ferraro, G., Caci, B., D'amico, A. & Blasi, M.D. (2007). Internet Addiction Disorder: An Italian Study. *Cyberpsychology & Behavior*. 10(2), 170-175.
- Kuss, J.D., Griffiths D., Karila, M., L., & Billieux, J. (2014). Internet addiction: a systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current pharmaceutical design*, 20(25), 4026-4052.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. *American psychologist*, 53(9), 1017.
- Lee, M-S., Ko, Y-H., Song, H-S., Kwon, K.-H., Lee, H-S., Nam, M. & Jung, I-K., (2007). Characteristics of internet use in relation to game genre in Korean adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*. 10(2), 278-285.
- Li, S. M., & Chung, T. M. (2006). Internet function and Internet addictive behavior. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1067-1071.

- Lily, G., Shahraray, M. & Moradi, A. (2008). "Prevalence of Internet addiction and comparison of Internet addicts and non-addicts in Iranian high schools." *CyberPsychology & Behavior*, 11(6): 731-733.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and therapy*, 21(4), 335-340.
- Morahan-Martin, J. M., & Schumacker, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use. *Computer Human Behaviour*, 16, 13–29.
- Omidvar, B., & Saremi, A. (2002). Internet addiction: description, etiology, prevention, and treatment measures internet addiction disorder", Center for Counseling and Psychological Services Campus. Mashhad: Tamrin Publications.
- Oğuz, B., Zayim, N., Özel, D., & Saka, O. (2008). Tıp öğrencilerinin internette bilişsel durumları. *Akademik Bilişim*, 30, 447-453.
- Park, S. K., Kim, J. Y., & Cho, C. B. (2008). Prevalence of Internet addiction and correlations with family factors among South Korean adolescents. *Adolescence*, 43(172), 895.
- Sanders, C. E., Field, T. M., Miguel, D., & Kaplan, M. (2000). The relationship of Internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35(138), 237.
- Saygılı, S. (2002). *Ergenlik sorunları*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Soule, L. C., Shall, W. & Kleen, B.A. (2003). Exploring internet addiction: Demographic characteristics and stereotypes of heavy internet users. *Journal of Computer Information Systems*, 64-73.
- Yetim, N., & Güler, E. Ç. (2000). Bilgi teknolojilerinden yeni yararlanma biçimleri olarak internet kafeler. III. *Ulusal Sosyoloji Kongresi*, Eskişehir.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Otizimli Çocuğu Olan Çiftlerin Evlilik Doyumları: Kaygı, İlişkisel Yılmazlık, Psikolojik Yardım Alma Tutumları Değişkenleri Açısından Bir İnceleme*

***Merve DALKILIÇ**
Berna GÜLOĞLU******

Özet

Bu araştırmada, otizimli çocuğa sahip olan çiftlerin evlilik doyumu, kaygı, ilişkisel yılmazlık ve psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırma modeli olarak otizimli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumlarının kaygı, ilişkisel yılmazlık ve psikolojik yardım alma tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri kaygı, ilişkisel yılmazlık ve psikolojik yardım alma tutumu; bağımlı değişkeni ise otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumdur. Veriler, otizimli çocukların eğitim aldığı iki farklı özel eğitim merkezinden toplanmıştır. Verilerin toplandığı özel eğitim merkezlerinden biri sadece otizm tanısı olan çocukların eğitim aldığı A Okulu, diğeri ise B Özel Eğitim Merkezi'dir. A Okulu'ndan otizimli çocuğu olan 80 çifte ulaşılrken, B Okulu'ndan de otizimli çocuğu olan 20 çifte ulaşılmıştır. Araştırmaya 100 çift (100 Kadın, 100 Erkek olmak üzere 200 birey) katılmış olup, katılımcıların yaş aralığı 24-57 aralığında, yaş ortalaması ise $\bar{X} = 38,50$ 'dir. Bireylerin evlilik süresi 4-33 yıl arasında değişmektedir. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Evlilik Yaşam Ölçeği, Spielberger Sürekli Kaygı Envanteri, İlişkisel Yılmazlık Ölçeği ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form ile toplanmıştır. Anket formları çiftlere dağıtılmış ve her ikisinde formları ayrı ayrı doldurması istenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde normallik dağılımlarını belirlemek amacıyla

*Bu makale Bahçeşehir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Aile Danışmanlığı Bölümünde hazırlanan "Otizimli Çocuğu Olan Çiftlerin Evlilik Doyumu, Kaygı, İlişkisel Yılmazlık Ve Psikolojik Yardım Alma Tutumlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

** Tohum Otizm Vakfı, Özel Eğitim Uzmanı/Aile Danışmanı, mervetrkmerve@gmail.com

*** Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Aile Danışmanlığı, berna.guloglu@es.bau.edu.tr

Kolmogorov-Smirnov Testi; çıkarımsal istatistikler çerçevesinde Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis-H testi ve Spearman Rho kullanılmıştır. Bulgular, otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumlarının cinsiyete, normal gelişim gösteren çocuğa sahip olup olmama durumuna, şu anki psikolojik destek ihtiyacına, sürekli kaygı düzeyine, ilişkisel yılmazlık düzeyine ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutuma göre anlamlı bir farklılık gösterirken; eğitim durumuna ve gelir durumuna göre ise bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Otizmi çocuğa sahip olan bireylere psikolojik destek verilerek yaşadıkları kaygının düzeyinin düşürülmesi ve ilişkisel yılmazlık düzeylerinin ise artırılması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Evlilik doyumunu, kaygı, ilişkisel yılmazlık, psikolojik yardım alma tutumu, otizimli çocuğa sahip çiftler*

Marriage Satisfaction of Couples Having Autistic Children: An Examination of Marriage Satisfaction, Anxiety, Relational Resilience, and Attitudes Toward Seeking Psychological Help

Abstract

This study investigated the relationship among marital satisfaction, anxiety, relational resilience, and attitudes toward seeking psychological help among couples who have autistic children. Descriptive and relational survey models were used as research methods to test whether the marital satisfactions of couples having autistic children differ depending on anxiety, relational resilience and the attitude towards seeking professional psychological help. While the dependent variable of the study is the marital satisfaction, the independent variables of the study are anxiety, relational resilience and attitude toward seeking psychological help. The data were collected from two different private education centers where autistic children receive an education. One of the private education centers is Special Education School of A where only children with autism diagnosis has been taking an education, and the other one is B Special Education Center. 80 couples having autistic children in A school and 20 couples in B Special Education Center were participated to the study. The study was conducted with 100 couples in total (100 female and 100 male; 200 individuals in total) whose age range is 24–57 and average age is 38.50. The duration of marriage of individuals vary between 4–33 years. The

data of the study were collected via Personal Information Form, Marital Life Scale, State-Trait Anxiety Inventory, Relational Resilience Scale and Short Form of Attitude Towards Seeking Professional Psychological Help. Couples were given survey forms and asked to fill individually. Data were analyzed by using Kolmogorov-Smirnov Test, Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test and Spearman Rho Test. The results of the study indicated that there is a significant difference between marital satisfaction and gender, having normal children, current need of psychological support, anxiety, relational resilience, and attitude towards seeking psychological help. On the other hand, there is no significant difference between marital satisfaction and educational level and socio-economic status. The results also demonstrated that there is significant relationship between marital satisfaction and anxiety, relational resilience, and attitudes toward seeking psychological help.

Keywords: *Marital satisfaction, anxiety, relational resilience, seeking professional psychological help, couples having autistic children*

Giriş

Aile, bireyin doğduğu andan itibaren yaşamı boyunca etkili olan önemli ve temel bir sosyal yapıdır. Çocukların dünyaya getirilmesi ve sosyalleşmelerinin sağlanması, ekonomik bir işbirliği halinde olunması, çocuklara, eşlere ve ebeveynlere roller verilmesi ve bir yakınlık kaynağı olmak ailenin işlevleri arasında yer almaktadır (Strong ve DeVault, 1986). Aynı şekilde aile; hayatta rastlanan adanmışlık, sevgi, ait olma, bağlanma ve mutluluk gibi önemli duyguların derin bir şekilde yaşandığı yerlerin başında gelir (Framo, 1996).

Bebeğin dünyaya gelmesiyle birlikte çiftlerin hayatında yeni bir dönem başlar. Çocuklarının olacağı haberini aldıkları andan itibaren çiftler çocukları ile ilgili hayaller kurmaya başlar. Problemlerini bir çocuğun doğacağı haberi ve düşüncesi ailede kaygı yaratarak, çiftlerin çocuklarıyla ilgili kurdukları hayallerin yıkılmasına yol açar (Varol, 2005). Farklı/engelli çocuğa sahip olma aile bireylerinin tümü için duygusal yük, stresli bir hayat deneyimi ve sürekli başa çıkma tepkileri gerektiren bir durum olarak görülmektedir (McCubbin, 1989; Minnes, 1988). Ailelerle gerçekleştirilen çalışmalarda, engelli çocuğun aileye yansıyan etkileri incelenmiş, anne ve

babaların yaşanılan duruma adapte oluncaya kadar birtakım aşamalardan geçtikleri bulunmuştur. Bu aşamalar; şok, inkâr, kızgınlık, kaygı ve korku gibi duygulardır. Ayrıca, birçok anne baba sık sık yaşanılan duruma kendilerinin neden olduğunu düşündüklerini ve suçluluk duygusu ifade ettikleri belirtilmiştir (Yurdakul, Girli, Özkes ve Sarısoy, 2000).

Çocuğun hayata gelişinden bir süre sonra ortaya çıkan ya da daha sonra fark edilen engellerden biri de otizmdir. Yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan ve tanı koyulan, yaşam boyu süren otizm, toplumsal ilişki, iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında yoğun bozukluk, başkalarıyla ilişki kurma ve geliştirmede engel, konuşmanın gecikmesi ya da hiç olmaması, öğrenme ve sosyal ilişkilerdeki sınırlılık olarak tanımlanır (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2002; Korkmaz, 2001). Otizimli çocuğu olan aileler çocuklarının kendi yaşantılarını ne yönde etkileyeceğinin endişesini taşımakta ve çocuklarına karşı neler yapacaklarını bilememektedirler. Genellikle, otizmi olan çocuğun aile yaşantısına uyumunun sağlanabilmesinde sıkıntılar yaşanmaktadır (Top, 2009). Tüm bu yaşananlar otizimli çocuğa sahip olan çiftlerin evlilik doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Evlilik doyumu, evliliğin sürmesinde, ilişki kalitesinin belirlenmesinde, ilişkinin geleceğini kestirebilmede ve incinme durumlarında kişilerin vereceği tepkilerin ele alınmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Alpay, 2009). Engelli bir çocukla yaşamı sürdürmek aile üyelerini sosyal, psikolojik ve ekonomik açılarından etkileyebilmektedir. Anne ve baba yaşanan bu zor durum karşısında stres yaşamakla beraber, günlük yaşamın gereklerini yerine getirmekte de zorlanmaktadır. Ebeveynler evlilik ve duygusal ilişkilerinin dışında kişilerarası ilişkilerinde de sorunlar yaşayabilmektedirler. Çocuğun bakımı için gerekli olan zaman, para, enerji ihtiyacı ve bunlarla birlikte gelen duygusal sıkıntılar anne ve babanın stres olmasına sebep olmaktadır (Küçük, 2006). Otizimli çocuğa sahip ailelerin evlilik doyumunu etkileyen diğer bir etkenin toplumsal yaşamın kısıtlı olmasının olduğu görülmektedir. Çocukları davranış problemi sergiliyorsa onun bakımıyla ilgilenecek bakıcı bulmak zor olabilir ve eşler birlikte vakit geçirmekte zorlanabilmektedirler. Bu da, evliliklerinde sorunların doğmasına sebep olabilmektedir (Aydemir, 2015). Aileyi oluşturan üyelerden birinin sahip olduğu engel durumu aile üyelerinin tamamının uyumunu etkilemekte, güçlü bir yapıda olduğu düşünülen ailelerin de düzenleri bozulabilmektedir (Yörükoğlu, 1998).

Otizimli çocuğa sahip bireylerin yaşadıkları tüm bu olumsuzluklar mutluluk ve hoşnutluk duygularını etkileyerek evliliklerinden aldıkları doyumunu azaltmaktadır.

İnsanoğlunun yaşadığı en temel duygulardan biri olan kaygı, güvensizlik duygusu ile karışık bir heyecan durumudur. Genellikle gelecek ile ilgili kişiyi sikan ve üzen bir bekleme hali olarak tanımlanır (Öncül, 2000). Kaygının, yaşanılan ortam dışından kaynaklanan tehlike olasılığı ya da birey tarafından tehlikeli olduğu varsayılan bir olay ya da durum sonucunda yaşanan bir duygu olduğu vurgulanmaktadır (Gürün, 1991; Nar, 2005). Yüksek seviyede kaygıya sahip kişiler fizyolojik ve psikolojik belirtiler gösterirler. Kaygı süreklilik gösterdiği ve şiddetinde artış olduğu zaman sorun olarak kişilerin karşısına çıkmaktadır (Cüceloğlu, 1997). Ailelerin kaygı düzeyi yükseldikçe hata yapma olasılığı artacak, çocuklarına ve ailesine yararları yerine zararları dokunacaktır. Çocuğunu tanıyan ve onun ihtiyaçlarını karşılayan aile, duygusal açıdan ne kadar rahat olursa çocuğuna da o oranda yardımcı olacaktır (Tık-Yakar, 2015). Nitekin, aileler ile yapılan çalışmalara bakıldığında gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin depresyon ve kaygı düzeylerinin diğer aileler ile karşılaştırıldığında daha yüksek seviyede olduklarını göstermektedir (Öksüz, 2008).

Stresli ve zorlu yaşam olayı olarak görülen otizmli çocuğa sahip olan bireylerin yaşamlarını kolaylaştıracak bir takım koruyucu faktörlere ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada yaşanılan zorluklar karşısında güçlü durmak ve ardından toparlanmak olarak dile getirilen ve olumlu uyumu içeren dinamik bir süreç olarak tanımlanan yılmazlık karşımıza çıkmaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Yılmazlık düzeyi yüksek olan kişilerin, stres yaratan olaylar karşısında genellikle yılgınlığa düşmedikleri, aksine kendilerini çabucak toparladıkları, hatta sıkıntılardan ve olumsuz çevresel koşullardan her defasında daha da güçlenerek sıyrıldıkları belirtilmektedir (Henderson ve Milstein 1996). Otistik bir çocuğa sahip olmak gibi zorlu bir süreç içinde olan çiftlerin hem kendi psikolojik sağlıkları korumak hem de evlilik doyumlarını arttırmak için birbirlerine destek olmaları son derece önemlidir.

Otizimli bir çocuğa sahip olarak sosyal ve duygusal yaşantıları olumsuz

olarak etkilenen çiftlerin psikolojik desteğe ihtiyaçlarının olacağı açıktır. Yaşanılan güçlüklerle başa çıkmaya çalışan çiftler, tıkanıklıkları noktada çıkış yolları aramaya başlar ve anne-baba, arkadaş, kardeş, akraba, öğretmen veya uzman yardımına ihtiyaç duyabilmektedirler (Özdemir, 2012). Birçok insan hayatın karşılımlarına çıkardıkları değişikliklere kendi çabası, yakın arkadaşları ya da inançlarından dolayı uyum sağlayabilmektedir. Bir diğer nokta ise; bu yardımlara rağmen yaşanan problem öyle bir noktaya gelebilir ki, uzman/profesyonel bir kişinin yol göstermesi gerekebilir (Hackney ve Cormier, 2008). Husaini, Moorre ve Cain'in (1994) tanımına göre yardım arama; bireyin yaşadığı ve kendi çabalarıyla atlatmayı başaramadığı psikolojik sorunların üstesinden gelmek amacıyla ilgili uzman ya da uzman olmayan kaynaklardan destek istemesidir. Bu bağlamda bireyin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu önem arz etmektedir. Ayrıca, bireyin gereksinim hissettiğinde profesyonel yardım alabilmesinin psikolojik sağlığına kavuşmasında etkin bir rol oynadığını vurgulamaktadırlar. Sonuç olarak, bu araştırmanın amacı otizimli çocuğa sahip olan çiftlerin evlilik doyumu, kaygı, ilişkisel yılmazlık ve psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın ikinci amacı ise otizimli çocuğa sahip olan çiftlerin evlilik doyumunu etkileyen faktörlerin bazı değişkenlere göre araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Otizimli çocuğa sahip olan çiftlerin evlilik doyumu toplam puanları

- a. Cinsiyete göre değişmekte midir?
- b. Eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
- c. Gelir durumuna göre değişmekte midir?
- d. Normal gelişim gösteren çocuk sahibi olup olmamaya göre değişmekte midir?
- e. Şu an psikolojik destek ihtiyacı olup olmamasına göre değişmekte midir?
- f. Sürekli kaygı düzeyine göre değişmekte midir?
- g. İlişkisel yılmazlık düzeyine göre değişmekte midir?
- h. Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumuna göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma modeli olarak otizimli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumları,

kaygı, ilişkisel yılmazlık ve psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu, 2-19 yaş aralığında otizmlili çocuğa sahip 100 anne ve 100 baba oluşturmaktadır. Veriler, otizmlili çocukların eğitim aldığı iki farklı özel eğitim merkezinden toplanmıştır. Verilerin toplandığı özel eğitim merkezlerinden biri sadece otizm tanısı olan çocukların eğitim aldığı A Okulu, diğeri ise B Özel Eğitim Merkezi'dir. A Okulu'ndan otizmlili çocuğu olan 80 çifte ulaşılrken, B Özel Eğitim Merkezi'nden de otizmlili çocuğu olan 20 çifte ulaşılmıştır. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayalı olup anne babalara sunulan anketlerde isimlerini bildirmelerine gerek olmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan otizmlili çocuğu olan 100 çiftin demografik özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		Toplam		Kadın		Erkek	
		Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	100	%50	-	-	-	-
	Erkek	100	%50	-	-	-	-
Çalışma Durumu	Çalışıyor	121	%61	23	23%	98	98%
	Çalışmıyor	76	%38	74	74%	2	2%
	Emekli	3	%2	3	3%	-	-
Gelir Durumu	3000 TL altı	89	%45	-	-	-	-
	3000-5000 TL	54	%26	-	-	-	-
	5000 TL ve üstü	57	%29	-	-	-	-
Eğitim Durumu	Ortaokul ve altı	45	26%	22	%22	23	%23
	Lise mezunu	64	32%	35	%35	29	%29
	Üniversite ve üstü	91	46%	43	%43	48	%48

Otuzmlı Çocuğu Olan Çiftlerin Evlilik Doyumları: Kaygı, İlişkisel Yılmazlık, Psikolojik Yardım Alma Tutumları Değişkenleri Açısından Bir İnceleme

Yaş Aralığı	24-30 yaş	25	13%	21	%21	4	%4
	31-40 yaş	103	52%	52	%52	51	%51
	41-50 yaş	64	32%	26	%26	38	%38
	51 ve üzeri	8	4%	1	%1	7	%7
Evlilik Süresi	4-11 yıl	52 (104)	52%	-	-	-	-
	12-19 yıl	39 (78)	39%	-	-	-	-
	20-27 yıl	8 (16)	8%	-	-	-	-
	28 ve üzeri	1 (2)	1%	-	-	-	-
Normal gelişimli çocuk	Var	51(102)	51%	-	-	-	-
	Yok	49 (98)	49%	-	-	-	-
Bireysel psikolojik yardım	Evet	38	19%	29	29%	9	9%
	Hayır	162	81%	71	71%	91	91%
Psikolojik yardımın kişiye fayda derecesi	Hiç gitmedim	156	78%	69	%69	87	%87
	Hiç yardımcı olmadı	2	1%	1	%1	1	%1
	Biraz yardımcı oldu	27	14%	19	%19	8	%8
	Oldukça yardımcı oldu	7	4%	6	%6	1	%1
	Son derece yardımcı oldu	8	4%	5	%5	3	%3
Psikolojik yardım alınan uzman	Psikolojik danışman	4	2%	2	%2	2	%2
	Psikolog	25	13%	20	%20	5	%5
	Psikiyatrist	20	10%	14	%14	6	%6
	Destek almayan	151	75%	64	%64	87	%87
Eşiyile birlikte psikolojik yardım	Evet	5 (10)	5%	-	-	-	-
	Hayır	95 (190)	95%	-	-	-	-

Şu anki psikolojik destek ihtiyacı	Evet	40	20%	31	%31	9	%9
	Hayır	90	45%	31	%31	59	%59
	Bazen	70	35%	38	%38	32	%32
Toplam		200	100%	100	%100	100	%100

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, otizmlili çocuğa sahip çiftlere ait kişisel bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu, evlilik doyumlarını incelemek için Evlilik Yaşam Ölçeği, kaygı düzeylerini incelemek için Spielberger Sürekli Kaygı Envanteri, psikolojik sağlamlık durumlarını incelemek için İlişkisel Yılmazlık Ölçeği ve psikolojik yardım alma tutumlarını incelemek için Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Çiftlere ilişkin sosyo-demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu, 10 maddeden oluşmaktadır. Bu formda çiftlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çiftlerin kaç yıldır evli oldukları, ailenin toplam aylık geliri, çalışma durumları ve çocuklarının otizmlili olduğunu öğrendikten sonra psikolojik destek alıp almadığına yönelik sorular yer almaktadır.

Evlilik Yaşam Ölçeği (EYÖ): Evlilik Yaşam Ölçeği (EYÖ), evli bireylerin evlilikten aldıkları doyumunu değerlendirmek amacıyla Tezer (1996) tarafından geliştirilmiştir. 10 sorudan oluşan 5'li dereceleme tipindedir. Ölçekte her bir maddeye verilecek yanıt “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle Katılıyorum (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte 2, 4, ve 5. maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir. Ölçekten alınan puanın düşüklüğü evlilik doyum düzeyinin düşük olduğunu, ölçekten alınan puanın yüksekliği ise bireyin evlilik doyum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla, ölçek evli ve boşanmış bireylere uygulanmış ve grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur ($t=6.23$, $p<0.01$). Bu bulgu da

ölçeğin dış ölçüte göre geçerliğinin kanıtı olarak gösterilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenilirlik kat sayısı 0.85, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise erkek grubunda 0.88, kadın grubunda 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir.

Spielberger Sürekli Kaygı Envanteri (SSKE): Spielberger, Goursuck ve Lushene (1970) tarafından geliştirilen ölçek Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kaygı düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin en önemlisidir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları N. Öner-A. Lecomte (1974-1977) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sürekli kaygı düzeyini ölçen kendi kendini değerlendirmeye yarayan 1-4 arası derecelenen likert tipi bir ölçektir. 40 maddelik iki ayrı ölçekten oluşur. Ancak bu çalışmada sürekli kaygıyı ölçen 20 maddelik boyutu kullanılmıştır. Ölçekte cevap seçenekleri 'Hemen hiçbir zaman (1)', 'Bazen (2)', 'Çok zaman (3)', 'Hemen her zaman (4)' şeklindedir. Ölçekte 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20-80 arasında değişmektedir. Yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek olduğunun göstergesidir. Ölçeğin Kuder-Richardson (Alpha) güvenilirlik katsayısı .83 ile .87 arasında; test-tekrar test yönteminden elde edilene güvenilirlik katsayısı .71 ile .86 arasında ve madde güvenilirliği katsayısı .34 ile .72 arasındadır (Öner ve Le Compte, 1985). Ölçeğin normal ve hasta örnekleriyle yapılan çalışmalar sonucu elde edilen Alpha güvenilirlik katsayısı, 0.83 ile 0.87 arasında değişmektedir (Doğru ve Arslan, 2006). Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

İlişkisel Yılmazlık Ölçeği (İYÖ): Aydoğan (2014) tarafından çiftin ilişkide yaşanan güçlük, sıkıntı, zor zamanlar (travmatik yaşantı gibi) sonrasında ilişki süreçlerini koparmayıp, birlikte toparlanma güçlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmakta olup, ilişkisel yılmazlığın aktör (6 madde), partner (6 madde), ortak (birliktelik) (10 madde) ve maneviyat (5 madde) boyutlarını içermektedir. Aktör boyutu, bireyin eşine sunduğu yaklaşımı; partner boyutu, bireyin eşinden aldığı yaklaşımı; ortak boyutu ise birlikte yaklaşımı ifade etmektedir. 7'li derecelendirilen Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 27 ile 149 arasında değişmektedir. Puanların yüksekliği bireylerin

ilişkisel yılmazlık düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri 293 evli kişi üzerinde incelenmiştir. Yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi tekniği (DFA) kullanılmıştır. Öngörülen dört boyutlu yapıyı test etmek üzere yapılan birinci DFA analizinden elde edilen uyum indeksleri ve aynı zamanda ilişkisel yılmazlık ölçeğinin toplam puan üzerinden değerlendirilebilecek bir ölçme aracı olduğunu gösteren ikinci düzey DFA ile elde edilen uyum indeksleri ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin yeterli bir kanıt sağlanmıştır. Ölçüt geçerliliği kapsamında stresle başa çıkma arasında pozitif .29 ($p < .01$), kısa semptom ile negatif düzeyde -.24 ($p < .01$) ilişkiler elde edilmiştir. İlişkisel Yılmazlık Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek üzere hesaplanan Cronbach alfa değeri toplam için .96, aktör boyutu için .93, partner boyutu için .90, ortak (birliktelik) boyutu için .95 ve maneviyat boyutu için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa değeri toplam için .96, aktör boyutu için .94, partner boyutu için .88, ortak (birliktelik) boyutu için .95 ve maneviyat boyutu için .87 olarak bulunmuştur.

Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form: Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form (PYAİTÖ-KF) Fischer ve Farina (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 10 maddeden oluşan kısa formu Psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ölçeğinin bu formu 29 maddelik orijinal ölçeğin kısaltılmışı halidir. Psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ölçeğinin bu formu 29 maddelik uzun formunun 10 maddelik kısa formu olan bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Topkaya (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir (Ek A.5). Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde cevaplanan 4'lü Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 40'tır. Ölçekten alınan yüksek puan, psikolojik yardım almaya karşı olumlu tutuma; düşük puan ise psikolojik yardım almaya karşı olumsuz tutuma işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve McDonald'ın omega değerlerine bakılmıştır. Ölçek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .76; yapısal güvenilirliği için hesaplanan McDonald'ın omega değeri .76 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .72 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

İki özel eğitim kurumunda eğitim alan otizimli çocukların ebeveynlerinden birine iki anket formu kapalı zarf içinde bizzat araştırmacının kendisi tarafından yüz yüze teslim edilmiştir. Anketleri evde doldurmaları ve bir hafta içinde geri getirmeleri istenmiştir. Anketlerin her iki ebeveyn tarafından da doldurulması gerektiği özellikle belirtilmiştir. Anketlerdeki tüm soruların cevaplanması gerektiğinin önemine vurgulanmıştır. İki eş tarafından da tüm maddeleri cevaplanmış olan anket formları çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada araştırma sorularına uygun olarak Kolmogorov Smirnov, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde otizimli çocuğa sahip olan bireylerin evlilik doyumunun ‘cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, normal gelişim gösteren çocuğu olup olmaması, şu anki psikolojik destek ihtiyacı, sürekli kaygı düzeyi, ilişkisel yılmazlık düzeyi, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum düzeyi’ değişkenlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Evlilik Doyumu ve Cinsiyet

‘Otizimli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumunu cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi için grup evlilik doyumunu puanı arasındaki fark iki bağımsız grup arasındaki farklılığın önemini araştıran Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiş olup, bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: *Evlilik doyumunu puanlarının cinsiyet grupları bakımından karşılaştırılması*

Ölçek Puanı	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	SO	z	p
Evlilik	Kadın	100	36,00	8,24	92,33	-1,999	,046
Doyumu	Erkek	100	38,40	7,50	108,68		

Evlilik doyumunu puanının cinsiyet değişkenine göre normallik testi sonucu, evlilik doyumunun cinsiyete göre normal dağılım göstermediğine işaret

etmektedir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmaması sebebiyle bağımsız örnekler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

Otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumu puanları arasında cinsiyete göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre, otizimli çocuğa sahip erkek bireylerin ($\bar{x} = 38,40$), kadın bireylere ($\bar{x} = 36,00$) kıyasla evlilik doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Evlilik Doyumu ve Eğitim

‘Otizimli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumu eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi için grup evlilik doyumu puanı arasındaki fark üç ya da daha fazla bağımsız grup arasındaki farklılığının önemini araştıran Kruskal Wallis-H testi uygulanarak test edilmiş olup, normallik testi sonuçları ve bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: *Evlilik doyumu puanlarının eğitim düzeyi grupları bakımından karşılaştırılması*

Ölçek Puanı	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	SO	x^2	p
Evlilik Doyumu	Ortaokul ve altı	45	38,44	6,89	108,92		
	Lise	64	36,33	8,02	94,54	1,635	,442
	Üniversite ve üstü	91	37,20	8,38	100,53		

Evlilik doyumu puanının eğitim durumu değişkenine göre normallik testi sonucu, evlilik doyumunun eğitim durumuna göre normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmaması sebebiyle bağımsız örnekler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Bulgular otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumu puanları arasında eğitim düzeyine göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmektedir ($p > 0,05$).

Evlilik Doyumu ve Gelir Düzeyi

‘Otizimli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumu gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi için grup evlilik doyumu puanı arasındaki fark üç ya da daha fazla bağımsız grup arasındaki farklılığının önemini

araştırma Kruskal Wallis-H testi uygulanarak test edilmiş olup, normallik testi sonuçları ve bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Evlilik doyumu puanlarının gelir durumu grupları bakımından karşılaştırılması

Ölçek Puanı	Gelir Durumu	n	\bar{X}	ss	SO	x^2	p
Evlilik Doyumu	3000 TL ve altı	89	36,93	7,59	97,60		
	3000 - 5000 TL	54	37,07	8,80	101,37	,470	,791
	5000 TL ve üzeri	57	37,74	7,77	104,20		

Evlilik doyumu puanının gelir durumu değişkenine göre normallik testi sonucu, evlilik doyumunun gelir durumuna göre normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmaması sebebiyle bağımsız örnekler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Bulgular otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumu puanları arasında gelir durumuna göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmektedir ($p > 0,05$).

Evlilik Doyumu ve Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Olup Olmama

‘Otizimli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumu normal gelişim gösteren çocuğu olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi için grup evlilik doyumu puanı arasındaki fark iki bağımsız grup arasındaki farklılığın önemini araştıran Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiş olup, normallik testi sonuçları ve bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Evlilik doyumu puanlarının normal gelişim gösteren çocuğa sahip olup olmama durumu grupları bakımından karşılaştırılması

Ölçek Puanı	Normal Gelişim Çocuk	n	\bar{X}	ss	SO	z	p
Evlilik Doyumu	Var	102	38,55	6,94	109,19	-2,169	,030
	Yok	98	35,80	8,70	91,45		

Evlilik doyumu puanının normal gelişim gösteren çocuğa sahip olup olmama durumu değişkenine göre normallik testi sonucu, evlilik

doyumunun normal gelişim gösteren çocuğa sahip olup olmama durumuna göre normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir ($p<0,05$). Normallik varsayımının sağlanmaması sebebiyle bağımsız örnekler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

Otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumunu puanları arasında normal gelişim gösteren çocuğa sahip olma durumuna göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, otizimli çocuğa sahip ve aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuğa da sahip olan bireylerin ($\bar{x}=38,55$), sadece otizimli çocuğa sahip bireylere ($\bar{x}=35,80$) kıyasla evlilik doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Evlilik Doyumu ve Psikolojik Destek İhtiyacı

‘Otizimli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumunu şu anki psikolojik destek ihtiyacına göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi için grup evlilik doyumunu puanı arasındaki fark iki bağımsız grup arasındaki farklılığın önemini araştıran Kruskal Wallis-H testi uygulanarak test edilmiş olup, normallik testi sonuçları ve bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: *Evlilik doyumunu puanlarının şu anki psikolojik destek ihtiyacı grupları bakımından karşılaştırılması*

Ölçek Puanı	Şu Anki Psikolojik Destek İhtiyacı	n	\bar{x}	ss	SO	x^2	p
Evlilik Doyumu	Evet	40	30,83	7,73	56,53		
	Hayır	90	38,70	7,74	111,8	28,923	,000
	Bazen	70	38,91	6,47	111,1		

Evlilik doyumunu puanının şu anki psikolojik destek ihtiyacı değişkenine göre normallik testi sonucu, evlilik doyumunun şu anki psikolojik destek ihtiyacına göre normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir ($p<0,05$). Normallik varsayımının sağlanmaması sebebiyle bağımsız örnekler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

Otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumunu puanları arasında şu anki psikolojik destek ihtiyacına göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bulgular, otizimli çocuğa sahip

çiftlerden şuan psikolojik destek ihtiyacı olmayan bireylerin ($\bar{x}=38,70$) en fazla evlilik doyumuna, şuan psikolojik destek ihtiyacı olan bireylerin ($\bar{x}=30,83$) en düşük evlilik doyumuna sahip olduğunu göstermektedir.

Evlilik Doyumu ve Sürekli Kaygı Düzeyi

‘Otizmli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumu sürekli kaygı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi için grup evlilik doyumu puanı arasındaki fark iki bağımsız grup arasındaki farklılığın önemini araştıran Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiş olup, normallik testi sonuçları ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Evlilik doyumu puanlarının sürekli kaygı düzeyi grupları bakımından karşılaştırılması

Ölçek Puanı	Sürekli Kaygı Düzeyi	n	\bar{x}	ss	SO	z	p
Evlilik Doyumu	Sürekli Kaygı Düzeyi Düşük	112	40,16	7,39	123,18	-6,257	,000
	Sürekli Kaygı Düzeyi Yüksek	88	33,43	7,02	71,64		

Evlilik doyumu puanının sürekli kaygı değişkenine göre normallik testi sonucu, evlilik doyumunun sürekli kaygı düzeyine göre normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir ($p<0,05$). Normallik varsayımının sağlanmaması sebebiyle bağımsız örnekler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

Otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumu puanları arasında sürekli kaygı düzeyine göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, otizmli çocuğa sahip olan sürekli kaygı düzeyi düşük bireylerin ($\bar{x} = 40,16$), sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylere ($\bar{x} = 33,43$) kıyasla evlilik doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Evlilik Doyumu ve İlişkisel Yılmazlık

‘Otizmli çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumu ilişkisel yılmazlık düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi için grup evlilik doyumu puanı

arasındaki fark iki bağımsız grup arasındaki farklılığın önemini araştıran Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiş olup, normallik testi sonuçları ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Evlilik doyumu puanlarının ilişkisel yılmazlık düzeyi grupları bakımından karşılaştırılması

Ölçek Puanı	İlişkisel Yılmazlık Düzeyi	n	\bar{x}	ss	SO	z	p
Evlilik Doyumu	İlişkisel Yılmazlık Düzeyi Düşük	96	33,15	7,29	70,30	-7,097	,000
	İlişkisel Yılmazlık Düzeyi Yüksek	104	40,94	6,60	128,38		

Evlilik doyumu puanının ilişkisel yılmazlık değişkenine göre normallik testi sonucu, evlilik doyumunun ilişkisel yılmazlık düzeyine göre normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmaması sebebiyle bağımsız örnekler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

Otizmlili çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumu puanları arasında ilişkisel yılmazlık düzeyine göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre, otizmlili çocuğa sahip olan ilişkisel yılmazlık düzeyleri yüksek bireylerin ($\bar{x} = 40,94$), ilişkisel yılmazlık düzeyleri düşük bireylere ($\bar{x} = 33,15$) kıyasla evlilik doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Evlilik Doyumu ve Psikolojik Yardım Alma Tutumu

‘Otizmlili çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumu psikolojik yardım almaya ilişkin tutuma göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi için grup evlilik doyumu puanı arasındaki fark iki bağımsız grup arasındaki farklılığın önemini araştıran Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiş olup, normallik testi sonuçları ve bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Evlilik doyumu puanlarının psikolojik yardım almaya ilişkin tutum düzeyi grupları bakımından karşılaştırılması

Ölçek Puanı	Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Düzeyi	n	\bar{x}	ss	SO	z	p
Evlilik Doyumu	Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumu Düşük	79	35,91	7,81	90,44	-1,989	,047
	Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumu Yüksek	121	38,04	7,96	107,07		

Evlilik doyumu puanının psikolojik yardım almaya ilişkin tutum değişkenine göre normallik testi sonucu, evlilik doyumunun psikolojik yardım almaya ilişkin tutuma göre normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmaması sebebiyle bağımsız örnekler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

Otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumu puanları arasında psikolojik yardım almaya ilişkin tutuma göre %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre, otizimli çocuğa sahip olan psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu yüksek bireylerin ($\bar{x}=38,04$), psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu düşük bireylere ($\bar{x}=35,91$) kıyasla evlilik doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu desteklemektedir. Buna göre babaların evlilik doyumu annelere göre daha yüksektir. Dışlıklı'nın (2007) yaptığı çalışmada, otizimli çocukların bakımını genellikle anneler üstlenmektedir. Otizimli çocukların bakım ve yetiştirilmesinin zor olması ve zaman alması, çoğu kez annelerin iş hayatından kopmasına neden olmaktadır. Bu durum otizimli çocuğa sahip olan annelerin evlilik doyumunun azalmasına neden olabilir. Şen (2004) yaptığı çalışmada engelli çocuğu olduktan sonra annelerin aile ilişkilerinde değişiklik (yüzde

34) olduğunu ifade etmiştir. Ancak, bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak Rimmerman, Turkel ve Crossman (2003), gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların anne babalarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, evlilik uyumunun ebeveynler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını saptamışlardır. Benzer şekilde, Karpat (2011) Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanısı almış çocuğu olan ebeveynlerle gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyete göre evlilik uyumu puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise otizmlili çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumları arasında gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak Şener ve Terzioğlu (2002) yaptıkları çalışmada ailenin toplam gelir miktarının artması ile birlikte evlilik uyumunun da arttığını belirlemişlerdir. Şahin'in (2015) çalışmasındaki bulgular ise, gelir düzeyi 500-1000 TL arasında olan annelerin depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, Hatipoğlu'nun (1993) demografik bazı değişkenlerin evlilik doyumundaki rolünü araştırdığı çalışmasındaki evlilik süresi, sahip olunan çocuk sayısı, gelir düzeyi ve mesleki durum değişkenlerinin evlilik doyumunun yordayıcısı olmadığı bulgusu göze çarpmaktadır. Ayrıca Spanier ve Lewis (1980), ekonomik açıdan iyi durumda olmak, kadınların çalışma durumu ve statüleri ile evde yaşayan aile üyelerinin sayısı gibi sosyo-ekonomik faktörlerin evlilik doyumunu belirlediğini dile getirmişlerdir. Gelir durumunun yanısıra sosyo-ekonomik düzeyin bir diğer göstergesi olan eğitim düzeyine bakıldığında, araştırmanın bulguları çiftlerin öğrenim düzeyinin artması ile birlikte evliliklerinden aldıkları doyumun da arttığını saptamışlardır. Bu bulgu, öğrenim düzeyinin yükselmesinin eşler arasındaki uyumun artmasını sağlayarak çiftlerin açık iletişim kurabilmesini desteklemesinden kaynaklanabilir.

Hekim (2005) bir grup otizmlili çocuğun sosyo-demografik ve klinik özellikleriyle yapmış oldukları çalışmada; izlenen bir grup otizmlili çocuğun çoğunluğunun kardeşi olduğu ve otizmlili çocukların sıklıkla ilk çocuk olduğu ortaya çıkmıştır. Otizmlili çocuğa sahip olan ailelerin başka bir çocuğa sahip olmaktan kaçınması, bu duruma yol açıyor olabilir. Bu çalışmada otizmlili çocuğa sahip olan çiftlerin yaklaşık olarak yarısını normal gelişim gösteren bir çocuğa da sahip olan çiftler oluşturmaktadır.

Analiz sonucunda otizimli çocuğa ve aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuğa da sahip olan bireylerin, sadece otizimli çocuğa sahip bireylere göre evlilikten daha fazla doyum aldıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde Altıntaş (2011) gerçekleştirdiği çalışmada, otizimli çocuğu olan anne ve babaların evliliklerinden, normal gelişim gösteren çocuğu olan anne babalara göre daha az doyum aldıklarını bulmuştur. Ancak, Dunlap, Dyer ve Koegel (1983) ise araştırmalarında, otizimli çocuğa sahip anne babaların evlilik uyumlarının normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne babaların evlilik uyumlarına çok yakın değerde bulunduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmada otizimli çocuğa sahip olan ve sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylerin, sürekli kaygı düzeyi düşük bireylere kıyasla evlilik doyumunun daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Doğru ve Arslan (2006) engelli çocukların anneleri ile ilgili çalışmalarında engelli çocuk annelerinin sürekli kaygı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Çünkü engelli çocuklarının gelecekte ne gibi durumlarla karşılaşacaklarına dair belirsizlik, özellikle kendisi yaşlandıktan sonra veya kendisinin vefatından sonra çocuğunun yaşamını nasıl sürdüreceğine dair belirsizlikler annelerin sürekli kaygı durumuna neden olabilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen başka bir bulgu ise otizimli çocuğa sahip ve ilişkisel yılmazlık düzeyleri yüksek olan çiftlerin evlilik doyumunun daha fazla olduğu yönündedir. İlişkisel yılmazlık ve evlilik doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgusuna rastlanmamaktadır. Ancak Aydoğan (2014) yaptığı çalışmada kadın veya erkeğin yaşamış olduğu ebeveynlik stresi azaldıkça ilişkisel yılmazlıklarının arttığını bulmuştur. Ayrıca, Bayat (2007), otistik çocuğa sahip olan anne ve babaların yılmazlıklarını ele aldığı çalışmasında aileye bağlılık ve yakınlık, engel durumuna yükledikleri pozitif anlam oluşturma, maneviyat ve kişisel gelişim ele alınmıştır. Bayat'ın (2007) gerçekleştirdiği araştırmanın sonucuna göre, engelliğe ilişkin pozitif anlam oluşturma, bir aile olarak birliktelik ve yakınlık, sahip olunan maneviyat gücünün ailenin yılmazlığına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

McCubin'in (1989) gerçekleştirdiği çalışmada, doyuma ulaşmış ailelerin stres altında olmadığı veya stres altında olan ailelerin doyuma ulaşmadığı

ortaya çıkmıştır. Aile ortamı içerisindeki doyumun yüksekliğinin evlilik doyumuna, evlilikten alınan doyumun yüksek oluşunun da aile içi ilişkilerdeki doyuma bire bir bağlı olduğunu ifade etmektedir. Araştırma bulgularına göre evlilik doyumunu ve sürekli kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle evlilik doyumunu yüksek olan kişilerin sürekli kaygısının düşük olacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan çiftlerin ise yüzde yirmi beşi otizmlili çocuğa sahip olduğunu öğrendikten sonra bir uzmandan psikolojik destek almıştır. Çiftlerin yüzde yirmisi şu an psikolojik destek ihtiyacı olduğunu, yüzde otuz beşi ise bazen psikolojik desteğe ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Bulgulara göre otizmlili çocuğa sahip çiftlerin evlilik doyumunu şu anki psikolojik destek ihtiyacına göre farklılaşmaktadır. Şuan psikolojik destek ihtiyacı olmadığını belirten kişilerin, şu an ve bazen psikolojik desteğe ihtiyacı olduğunu belirten kişilere göre evlilik doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu yüksek olan otizmlili çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumunun psikolojik yardım alma tutumu düşük bireylere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aydoğan'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada çiftlerin ilişkide bir problem yaşadıkları zaman informal desteklerden sırasıyla en fazla eşlerinden, sonra ailelerinden, sonra yakın arkadaşlarından, daha sonra iş arkadaşlarından ve en son olarak da profesyonel yardıma başvurduklarını bulmuştur. Benzer şekilde, Bodenmann (1995) ilişki süreci içinde stresli durumlarla karşı karşıya kalındığında bunu ilk önce bireysel başa çıkmanın, ikinci olarak ikili başa çıkmanın ve sonrasında ise destek arama davranışlarının takip ettiğini belirtmiştir. Özbay (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, kadınların duygusal tehdit durumlarıyla karşılaştıklarında erkeklerden daha çok psikolojik problemlerin varlığını kabul ettikleri ve informal/formal yardım veya destek aramakta oldukları bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar ailede karşı karşıya gelinen güçlük veya risk faktörleri karşısında psikiyatrik konsültasyon (istişare), psikolojik hizmetler, sosyal hizmetler, destek grupları, özel eğitim hizmetleri ve gönüllü kuruluş ve kuruluşlardan sağlanan desteğin aile yılmazlığına önemli bir katkısı olduğu sonucuna varmıştır (Heiman, 2002; Ahlert ve Greff, 2012; Özbay ve Aydoğan, 2014). Bu çalışma bulgularına göre otizmlili çocuğa sahip

kişilerin evlilik doyumu ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmaktadır. Buna göre psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutumasahip olan çiftlerin evlilik doyumu yüksektir.

Bu çalışmada otizimli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumu, ilişkisel yılmazlık, kaygı ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler ve bu değişkenleri etkileyen faktörler incelenmiştir. Gelecekte, otizm dışında tanısı olan, farklı engel grubundaki bireylerin ebeveynleri ile çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, ileride yapılacak çalışmalarda daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılması elde edilen bulguların gücünü arttıracaktır. Aynı örneklem grubu ile iyimserlik, umut, yaşam doyumu gibi pozitif psikolojinin kavramlarıyla yeni çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ahlert, I. A. ve Greeff, A. P. (2012). Resilience factors associated with adaptation in families with deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*. 157 (4), 404-591.
- Alpay, A. (2009). *Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altıntaş, B. (2011). *Trabzon il merkezinde otizm tanısı ile eğitim gören çocukların ailelerinde stres, tükenmişlik düzeyi ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydemir, S. E. (2015). *Otizimli çocukların ebeveynlerinin evlilik uyumlarının, başa çıkma stratejilerinin ve sosyal destek algularının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğan, D. (2014). *Çiftlerde ilişkisel yılmazlığın ebeveynlik stresi, ilişkisel başa çıkma, ilişkisel profesyonel yardım arama ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*. 51 (9), 702-714.
- Bodenmann, G. (1995). A Systemic-Transactional view of stress and

- coping in couples. *Swiss Journal of Psychology*. 54, 34-49.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar* (3. Baskı). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Dışıklı, S. (2007). *24-36 Aylık Otistik Çocukların Sosyal ve Duyusal Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, Y. ve Arslan, E. (2006). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19, 543-553.
- Dunlap, G., Dyer, K., & Koegel, R. L. (1983). Autistic self-stimulation and intertrial interval duration. *American journal of mental deficiency*.
- Fischer, E.H. ve Farina, A. (1995). Attitudes toward seeking professional psychological help: A shortened form and considerations for research. *Journal of College Student Development*. 36,368-373.
- Framo, J.L. (1996). A personal retrospective of the family therapy field: Then and now. *Journal of Marital and Family Therapy*, 22(3), 289-316.
- Gürün, O. A. (1991). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınları
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı*. T. Ergene ve S. Aydemir Sevim (Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hatipoğlu, Z. (1993). *The role of certain demographic variables and marital conflict in marital satisfaction of husbands and wives*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 14 (2), 159-171.
- Hekim (2005). *Bir grup otistik çocuğun sosyo-demografik ve kimlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. İzmir: I. Uluslararası Özel Eğitim ve Otizm Sempozyum Kitapçığı.
- Henderson, N. ve Milstein, M.M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Husaini, B. A., Moore, S. T. ve Cain, V. A. (1994). Psychiatric symptoms

- and help seeking behavior among the elderly: An analysis of racial and gender differences. *Journal of Gerontological Social Work*. 21, 177-193.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karpat, D. (2011). *Yaygın Gelişimsel Bozukluk Tanısı Alan Çocukların Ebeveynlerinin Yaşadığı Yas Tepkilerinin, Evlilik Uyumlarının ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, B. (2001). Otizm: Başlıca davranış sorunları ve pratik yaklaşım. *Yeni Symposium*. 39 (1), 26-34.
- Küçükler, S. (2006). Ana babaya bağlanma ölçeği: Türk üniversite öğrencilerinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(2), 1-10.
- Luthar, S., Cicchetti, D. ve Becker, B., 2000. Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development*. 71 (3), pp.573-575.
- McCubin A. M. (1989). Family strengths in the care of handicapped children: Targets for intervention. *Family Relations*. 38 (4), 436-443.
- Minnes, P. M. (1988). Family resources and stres associated with having a mentally retarded child. *American Journal on Mental Retardation*. 90 (3), 250-264.
- Nar, E. (2005). *Beni anlayın*. (3. Baskı). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Öksüz, Z. (2008). *Otistik ve normal çocuk sahibi anne babaların bazı psikiyatrik ve psikolojik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Sürekli Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, Y. (1996). *Üniversite öğrencilerinin problem alanları ile yardım arama tutumları arasındaki ilişki*. IV. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. 175-189.
- Özbay, Y. ve Aydoğan, D., (2014). Aile yılmazlığı: Bir engele rağmen birlikte güçlenen aile. *Sosyal Politikaları Çalışmaları Dergisi*, 14 (31), 129-146.

- Özdemir, S. (2012). *Psikolojik yardım alma tutumu ile kişilik, kendini saklama, cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Rimmerman, A., Turkel, L. ve Crossman, R. (2003). Perception of child development, child-related stress and dyadic adjustment: Pair analysis of married couples of young children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (2), 188-195.
- Spanier, G. B. ve Lewis, R. A. (1980). Marital quality: A review of the seventies. *Journal of Marriage and the Family*. 42, 825-39.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. ve Lushene, R.E. (1974). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Strong, B., & DeVault, C. (1986). *The marriage and family experience*. New York: West.
- Şahin, T. (2015). *Sadece otistik çocuğu olan annelerin kaygı ve depresyon düzeyi ile sağlıklı kardeş/kardeşlere sahip ve otistik çocuğu olan annelerin kaygı ve depresyon oranlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, E. (2004). *Engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı güçlükler*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şener, A. ve Terzioğlu, G. (2002). *T.C. Başbakanlık aile araştırma kurumu başkanlığı: Ailede eşler arası uyuma etki eden faktörlerin araştırılması*. Ankara: Kardelen Ofset.
- Terry, J. ve Kottman, M. (1995). *Working with families. guidance and counseling in the elementary and middle schools*. New York: Brown ve Benchmark Publishers.
- Tezer, E., 1996. Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: evlilik yaşamı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2 (7), ss.1-7.
- Tık-Yakar, F.A. (2015). *Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin kaygı düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi*.

9 (1), 34-42.

Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yurdakul, A., Girli, A., Özekes, M. ve Sarısoy M. (2000). Otistik ve zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin stresle baş etme yolları: Anne-baba farklılıkları. *İlkışık Dergisi*. 18 (52), 37-52.

Yörükoğu, A. (1998). *Gençlik Çağı/Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar* (13. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Eğitim Örgütlerinde Çatışma ve Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma: İzmir Balçova Örneği*

Serdar KAPICI**
Somayyeh RADMARD***

Özet

Okullarda hem öğretmenler arasında hem de idareciler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Fakat yaşanan bu çatışmaların mümkün olduğu kadar etkili şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu aşamada eğitim kurumlarının sağlıklı bir şekilde eğitim vermeye devam edebilmesi için kullanılan yönetimlerin çatışmalara etkili çözümler sunması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaş grupları, kıdemleri, öğrenim durumları, medeni durumları, cinsiyetleri, çatışma sebebi olabilecek olası durumları incelenmiştir. Çalışma, 2013-2014 öğretim yılının ilk döneminde İzmir ili Balçova ilçesinde bulunan ilköğretim kurumlarında görevli 301 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği’nden” (Rahim Organizational Conflict Invertory) yararlanılmıştır. Genç öğretmenlere oranla daha yüksek olan öğretmenlerin yaşanacak ya da yaşanan çatışmalarda daha yumuşak tepkiler vermektedir.

Anahtar sözcükler: *Çatışma, Örgütsel Çatışma, Eğitim Örgütleri, Çatışma Yönetimi*

*Bu çalışma yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

**İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Fakóltesi, serdkap@hotmail.com

***İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği, sradmard@aydin.edu.tr

A Study On Conflict In Educational Organizations and Conflict Management: An Application in İzmir Balçova

Abstract

Between teachers and administrators in schools of both conflicts arise. But these conflicts experienced as much as possible needs to be managed effectively. At this stage of training institutions to provide training in a healthy manner in order to continue to provide effective solutions to the conflict of the methods used is required. In this study, teachers' age, seniority, education level, marital status, sex, possible situations that may cause conflict are examined. The study, the first period of the 2013-2014 academic year in schools located in İzmir Balçova 301 officers was conducted with the teacher. In this study, Gumuseli (1994), which adapted to Turkish by "Rahim Organizational Conflict of Scale" (Rahim Organizational Conflict inventory) were used. As a result, the province of İzmir investigated for such a study conducted in the literature was found. Age compared to younger teachers in line with experience conflicts that may arise or have to give smoother response.

Keywords: *Conflict, Organizational Conflict, Education Organizations, Conflict Management.*

Giriş

Organizasyonlar bir taraftan menfaat üretirken, diğer taraftan ise menfaat dağıtan sosyo-teknik organizmalardır. Çağdaş bir organizasyona ne yönde yaklaşırsak yaklaşalım değişmez bir kural gibi çatışma olgusuyla karşılaşırız. Ekonomik, sosyal ve psikolojik unsurların etkisinde olan organizasyon, çevresindeki ve içindeki çatışmayı görmezlikten gelemez (Yeniçeri, 2009). Diğer yandan organizasyonlar temelde farklılıkların yönetildiği yerlerdir. Kişiler arası farklılıklar, amaçlardaki farklılıklar, amaçlara ulaştıracak yollar konusundaki farklılıklar ve benzeri onlarca farklılık örgütlerde yan yana, bir arada bulunurlar (Koçel, 1999). Değişik formasyon, görüş, değer, ihtiyaç ve kişiliklere sahip bireyler ilişkilerde bulununca, çeşitli çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Eröz, 1974). Görünen uyumun, aynı zamanda çatışmayı da bünyesinde bulundurduğu, birlik halinde bile çatışmanın olduğu, bu çatışmadan hareket doğduğu, hareket olduğu sürece de canlılığın var olduğu, oldukça rağbet gören düşüncelerdendir (Davis, 1991).

Önceden meydana getirilmiş hiçbir uyum bir örgütte, bir idari kurumda, çeşitli katılımcıların amaç ve çıkarlarının tam anlamıyla çakışmasını sağlayamaz. Bu anlamda çatışma örgüt içinde sürekli. Gelirler, sorumluluklar, düşünceler alanında olsun ya da yetkinin paylaşımı konusunda olsun, herkesin kendisine ayrılanın yeterli ve adil olduğunu kabul etmesi zor rastlanılacak bir durumdur. Bu da demektir ki çatışma sosyal ilişkilerin düzenlenişinde önemli sorunlardan birisidir (Reynaud, 1986). Örgütlerde meydana gelen çatışmaların ortaya çıkardığı gerçek, organizasyonlarda uygulanan kuralların çoğu kez yetersiz olduğu ve beklentileri karşılayamadığı gerçeğidir. İşte bu tür ortamlar örgüt çalışanlarında karşı olma, protest tavrı alma ve çatışma duygularını geliştirir.

Örgütlerde karşı olma sürecinin görünen iki yönü vardır. Birincisi, bireyin veya bir grubun amaca ulaşma isteği; ikincisi ise, bu isteğin diğer birey veya grupların amaçlarını tehdit edici yönüdür. İşte böyle durumlarda rekabet söz konusu olmaktadır. Bu anlamda da rekabet karşı olma sürecinin sakin şeklidir. Bu karşı olma şeklinde iki veya daha çok şahıs doğrudan bir amacı takip eder, bu durumda bir kişinin ulaşmak istediği amaç; bütün diğer kişi ve grupların arzuladığı amacı engeller. Çatışma üç şekilde görülebilir:

1. Sözlü sataşma,
2. Kuvvet kullanmaksızın fiili hakaret,
3. Saldırganlık.

Örgütte çatışma olgusu, bir takım psikolojik, ekonomik ve sosyal beklentilerle örgüte katılıp işbirliği yapan bireyin sağladığı karşılığın kendi beklentisi kadar olmadığını algılaması halinde, örgütün amaçlarına katılmaması ve örgütle uyuşmaması sonucunda doğmaktadır. Bu noktada çatışma, mazeretler ileri sürerek işe gelmeme, rapor alma, işe geç gelme, işi yavaşlatma şeklinde pasif karakterli görülebileceği gibi olumsuzluğun yoğunluğunun artması durumunda da tecavüz, engelleme, istifa gibi aktif karakterli hale gelebilir (Çulpan, 1978). Organizasyonlarda çatışma genel olarak dört ayrı anlamda kullanılır;

1. Çatışmaya yol açan şartlar; kaynakların kıtlığı, politika farklılıkları v.b.
2. Çatışmaya muhatap olan kişilerin duygusal durumları, stres, huzursuzluk, endişe, düşmanlık v.b.

3. Bireylerin kavrama seviyesi; çatışmayı kavrama ve fark etme yetenekleri.
4. Çatışmacı davranışlar; pasif direnişten açık saldırganlığa kadar değişen uyumsuz davranışlar (Pondy,1967; 1973).

Çatışmanın temelinde bireyin çatıştığı kişiyi, grubu, düşünceyi veya olayları benimsememesi, hoşlanmaması veya bu tür olguların bir kısmı ile çekişmesi yatar (Erdoğan 1997; 1987). Çatışma bir sosyal ya da biçimsel grupta yer alan bireyler veya gruplar arasındaki anlaşmazlık ya da düşmanlık olarak veya bireyin anlaşmazlık algılaması ya da bu anlamda ortaya çıkan sorunları çözümlemedeki yeteneksizliği olarak düşünülebilir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Genel bir bakış açısından irdelendiğinde organizasyonel çatışma; bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir (Eren 1986; 1993). Örgütlerdeki bireyin, grupların ya da bölümlerin karşı olma durumlarını iki boyut içerisinde ele almak mümkündür. Birincisi, içe dönük, psikolojik ağırlıklı, soğuk ve görünmesi belirli şartlarda mümkün olabilen boyuttur ve bu boyut yabancılaşma olarak algılanmaktadır. İkincisi ise, dışa dönük, fiziki görünümüleri ağır basan, sıcak ve somut yönü, işte; karşı olmanın bu görünen dışa dönük, sıcak ve fiziki yönü çatışma olarak algılanmaktadır (Yeniçeri, 2009).

Çatışmanın yukarıda belirtilen türdeki davranışları içermesinin yanı sıra; kişi veya grupların birbirini etkilemesi veya birbirini etkileme faaliyetlerinde gözle görülebilir etkileşim eksikliği sebebiyle bir mücadele veya karşı olma içinde bulduklarında ortaya çıkan davranışları da kapsamaktadır (Sexton, 1970). Çatışmayı örgütte dinamik bir süreç olarak görmek mümkündür. Genelde çatışmalar birikmiş uyuşmazlıklardan sonra başlamaktadır. İlişkiler sırasında çatışma durumu yaratacak konulardan taraflar haberdar olmayabilir. İlişkiler sırasında ortaya konan her davranış bir sonraki davranışı etki altında bırakacak, ona yön verecek özellikler taşıyabilmektedir.

Pondy, çatışma olayını birbirini takip eden beş aşamalı bir süreç içinde incelemiştir;

- Şartları olgunlaştıran potansiyel çatışma,
- Bireylerce algılanabilen çatışma,
- Etkisi hissedilen çatışma,

- Davranışlara yansıyan açık çatışma,
- Yeni çatışma şartları doğuran çatışma sonuçları (Pondy, 1967; 1973).

Filley ise; düzeltici davranışa yer verdiği modelinde birey, grup ve örgüt seviyesindeki çatışma sürecini şöyle belirtmiştir;

- Kaynak şartları: Bu şartlar genelde çatışmaya sebep olan özelliklerdir. Bu şartlar çatışmanın görülmediği zamanda da var olabilirler. Bu özellikler doğrudan çatışmayı değil, çatışma şartlarını etkilerler.
- Algılanan çatışma: Mantıki ve şahsi olmayan şekilde beliren ve tarafları çatışma durumuna getiren şartlardır.
- Hissedilen çatışma: Şahsileştirilmiş çatışma ilişkisidir. Tehdit, husumet, güvensizlik ve korku duyguları ile ortaya çıkar.
- Çatışma (belirgin davranış): Ortaya konan davranıştır. Hücum, münakaşa, rekabet veya sorun çözme davranışıdır.
- Çatışmanın çözümü veya bastırılması: Bir tarafın yenilgisi veya uzlaşma ile çatışmanın sona erdirilmesidir(Filley, 1975);

Bütün bu açıklamalardan sonra çatışma olgusunun mutlaka bu aşamalardan geçerek ortaya çıkacağını söylemek mümkün değildir. Sözgelimi; potansiyel çatışma taraflarca sorun olarak görülmeyeceği gibi daha ileri aşamalarına varmadan önlenabilir. Diğer yandan da çatışma içinde bulunan tarafların her ikisinin de aynı aşamada bulunmaları gerekli değildir. Bir taraf algılama aşamasında iken diğer taraf çatışma aşamasında olabilir (Yeniçeri, 2009).

Örgütler sosyal yapılar olduğundan örgütte görevli bireylerin çatışma yaşamaları doğaldır. Uzun zaman bir arada yaşayan insanlar, ilk kez tanışma aşamasını tamamlayıp, birbirleriyle samimiyetlerini arttırdıklarında anlaşıl aşamadıkları kesinlik kazanır. Her ne kadar birbirlerine anlayış ve tahammül gösterecekleri de an gelir bir patlama noktasına ulaşılır. Bu patlama noktası da çatışmayı meydana getirir. Dolayısıyla insanların toplu olarak bir arada bulunmak zorunda oldukları ortamlarda çatışma kaçınılmazdır. Özellikle örgütlerde, birlikte ve yakın ilişki içinde çalışan ve her gün sekiz saat birlikte yaşayan insanlar arasında çatışma çıkması da doğaldır. Ancak bu çatışma yüzünden insanların, birbirine küsmesi, darılması, hasım olması, kavga etmesi ve ilişkilerinin bozulması doğal ve normal değildir (Yeniçeri, 2009). Çatışmayı

etkin bir biçimde yönetebilmek için öncelikle örgütlerde çatışmaların hangi kaynaktan beslendiği ve sebeplerinin ne olduğunun bilinmesi gereklidir. Çatışmanın sebeplerini dört ana grup içinde incelemek mümkündür;

1.Çatışmanın Bireylerden Kaynaklanan Sebepleri; başlıca kişilik farklılıkları, kıt kaynaklar için rekabet, statülerin farklı algılanması ve çıkar farklılıkları olarak belirtilebilir.

- Kişilik Farklılıklarının Sebep Olduğu Çatışmalar; Kişilerin davranışları ile değer yargıları ve kişilikleri arasında sıkı ilişki vardır. Bundan dolayıdır ki bazı kişiler rasyonel davranırken bazıları duygusal davranabilmektedirler. Yine bazı insanlar bir olgu karşısında tarafsız kalırken, bazıları saldırgan olabilmektedirler. Kişilerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek ve özelliklerde olmaları çekişmelerin ve çatışmaların önemli sebeplerindendir. Kişilik farklılıklarından kaynaklanan çatışma durumlarını yaratan diğer bir husus ise kişilerin işle ilgili düşünceleri, nezaret şekli, ödülleri ve mevkilerle ilgilidir (Yeniçeri, 2009).
- Kıt Kaynaklar İçin Rekabetin Sebep Olduğu Çatışmalar: Bütçe, malzeme, personel ve destekleyici hizmetler, kıt kaynaklardandır. Bu kaynakların sınırlı olması örgütlerde sorun yaratır. Kaynaklar, rekabet içinde olan tarafların taleplerini, istekleri oranında karşılayamayınca çatışma kaçınılmaz olacaktır (Bumin, 1990). Bütçeden daha fazla yararlanabilmek için bölümlerin birbirine karşı yürüttükleri mücadele ve ya malzemedeki kendi bölümüne daha fazla pay ayrılması için diğer bölümlerle rekabet edilmesi çatışmayı doğurabilir. Kaldı ki kaynak dağılımının bölümün niteliği ve organizasyona yaptığı katkı ve sağladığı başarı durumuna göre yapılması ve öncelikli alanların korunması esastır. Karmaşık örgütlerde aynı kaynaklara ihtiyaç duyan gruplar veya bölümler; kendi başarılarını artırmak dolayısıyla da en fazla kaynağa sahip olabilmek için her çabayı harcayarak gereksiz rekabete girer, çatışma ortamı yaratabilirler. Bu durum çatışmayı doğurduğu gibi biçimsel olmayan bir organizasyonun doğuşuna da sebep olabilir (Özalp 1987; 1989).

- Statülerin Farklı Algılanmasının Sebep Olduğu Çatışmalar: Her birey doğal olarak sahip olduğu statünün, olduğundan daha fazla prestije haiz olduğunu düşünmektedir. Statü anlayışındaki bu tür farklılıklar algı ve haberleşmeyi etkileyerek bir çatışma kaynağı olabilirler (Koçel, 1999). Diğer yandan da işletmelerde bir bireyin, grubun ya da bölümün yararına olacak bir eylem tutum ya da tavır başka bir grubun, çıkarlarını tehdit ediyorsa ya da zarara uğratma ihtimali varsa, bu tür bir çıkar farklılığı çatışma sebebi olabilir. Örneğin; örgütte görevli olan bir müfettiş ya da kontrolörün başarısı, bulduğu hata, tespit ettiği kaçak ya da yolsuzluk oranının da yüksek olacaktır. Kontrolöre başarı sağlayan unsurlar, inceleme yaptığı servisteki yöneticilerin aleyhinde olan, onları başarısız gösteren unsurlar olmaktadır. Bu durum serviste çalışanların yükselme ve ödül alma şanslarını ortadan kaldırabilir, bu ise en önemli çatışma sebebi olarak belirebilir.

2.Çatışmanın Amaçlardan Kaynaklanan Sebepleri; amaç ve çıkar farklılıkları, güç kazanma isteği, kıt kaynaklara sahip olmak amacı ve amaçlardaki değişimler olarak dört grupta incelemek mümkündür.

- Amaç ve Çıkar Farklılıklarının Çatışmalara Sebep Olması: Bireylerin amaçlarının uyuşmaması veya amaçların farklı yorumlanması çatışmaya sebep olabilir, örgütlerdeki kişiler veya bölümler arasındaki amaç farklılıklarını meydana getiren, artıran ya da derinleştiren bizzat organizasyonun doğasıdır. Çünkü organizasyonun bünyesinde farklılıkları artıran, mesafeyi açan ve aykırılıklara öncülük eden birçok eleman vardır, iki insan veya bölümün farklı amaçlara sahip olmaları durumunda aradaki farklılık giderek büyür. Farklılıkların ve aykırılıkların artması ise sonunda birey ya da bölümleri çatışmaya sürükler (Sexton, 1970). Bazen bir bireyin amaç ve değerleri, diğer bireyin amaç ve değerlerine ters düşebilir (Eren 1986; 1993). Bu şekilde bir yandan bireysel amaçlar arasındaki çelişki ve farklar, diğer yandan bireysel amaçlarla işletme amaçları arasındaki uzaklıklar çatışmalara sebep olabilir.
- Örgüt İçi Güç Kazanmak Amacının Çatışmaya Sebep Olması: Kişiler ve gruplar güçlerini artırmak, hâkimiyet kurmak amacıyla

büyük bir çaba gösterirler. Böyle durumlarda çoğu zaman işletmeler güç gösterilerinin yapıldığı bir alana dönüşebilirler. Bu tür durumlar çatışma ortamı yaratır. Gücün aşırı ve dengeleri bozucu şekilde kullanımı bazı grupları güçsüz bırakabilir. Bu durum da çatışmayı hızlandırır (Özalp 1987; 1989). Mevcut gücünü ve nüfuzunu genişletmek isteyen kişi ve gruplarla, statükoyu muhafaza etmeye çalışan kişi ve gruplar çatışmayı daha da arttırabilirler.

- **Kıt Kaynaklara Sahip Olmak Amacının Çatışmaya Sebep Olması:** Kişiler gerçekte farklı fikirlere sahip olmalarına rağmen amaçlarının benzer olması çatışmayı ortaya çıkarmayabilir. Burada olgu amaç farklılıklarının meydana getirdiği çatışmadan çok, grup uyumunun azalması ve bozulması ile ortaya çıkan, amacı gerçekleştirecek kaynaklar üzerindeki çatışmaya dönüşmektedir (Frenech, 1981). Bu araçları ele geçirebilmek için bölümler arasındaki mücadele ve sınırlı personelin bölümlere tahsisi konusundaki çatışmalar oldukça yaygındır. Diğer yandan örgütlerde bireylerin veya grupların faaliyetlerini sürdürebilmeleri için sınırlı ve belirli olan kaynakları bölüşmeleri gerekebilir. Kendi payını artırmak ya da sınırlı kadrolara atanmak için bireylerin ve grupların çatışması söz konusudur (Yeniçeri, 2009).
- **Amaçlardaki Değişmelerin Çatışmaya Sebep Olması:** Örgütlerde karar sürecinde etkili olan bireyler ve grupların amaçları zaman içerisinde, çeşitli sebeplerden dolayı değişmektedir. Mesela, sermayedarların iştirak oranlarındaki değişiklikler, iş görenlerin aldıktan ücretler ve işyeri güvenliği üzerinde de etkili olabilmektedirler. İşletmenin amaç sistemindeki değişiklikler, alt sistemlerin amaçlarında karışıklıklar ve farklılık meydana getirebilir. Çünkü ilgili alt sistemlerin yöneticileri davranışlarını gecikerek yeni kriterlere yöneltebilirler. Diğer yandan amaç değişiklikleri ile amaç çatışmalarının sayısı ve yoğunluğunun artıp artmayacağı genel olarak ifade edilemez (Yılmaz, 1988).

3. Çatışmaların Yönetimden Kaynaklanan Sebepleri; yöneticilerin görüş ve anlayışlarındaki farklılıklar, görev ve yetki alanındaki belirsizlikler ve daha önce vuku bulan ancak çözümlenmemiş uyuşmazlıklar olarak üç bölümde ele almak mümkündür.

- i. Yöneticilerin Görüş Ve Yönetim Anlayışlarındaki Farklılıkların Çatışmaya Sebep Olması: Yöneticilerin dünya görüşleri, yönetim felsefeleri ve insan konusundaki anlayış farklılıkları, yönetim tarzlarını belirleyen önemli etkenlerdir. “X” anlayışına sahip bir yöneticinin “Y” anlayışına sahip diğer yöneticilerle veya emri altındaki işgörenlerle çatışma durumuna gelmesi her zaman mümkündür. “X” anlayışına sahip bir yönetici karar vermenin kendi kutsal hakkı olduğuna inanmaktadır. Hâlbuki kararların örgütte çalışan kişilerin görüş, düşünce ve menfaatleri gözetilerek alınması zorunludur. Yöneticinin bu olguya gereken özeni göstermemesi halinde açık veya gizli çatışmanın belirmesi mümkündür. Çatışmanın derecesi ve ortaya çıkma şekli demokratik yönetim ile otokratik yönetim tarzları arasında hâkim olan yönetim anlayışına göre farklılık göstermektedir. Özellikle çalışma düşkünü (workaholic) olarak adlandırılan yöneticilerle astları arasında, mevzuata aşırı bağlı amirlerle işgörenler arasında çatışma çıkma ihtimali oldukça fazladır (Yeniçeri, 2009).
- ii. Görev, Yetki Ve Yönetim Alanındaki Belirsizliklerin Çatışmaya Sebep Olması: Örgütlerde görev ve sorumlulukların açık bir şekilde belirlenmesi ve hiç bir kişinin veya biçimsel grubun, diğer bir kişi veya grubun işine karışmaması en önemli ilkelerdendir (Özalp 1987; 1989). Açık ve net olarak belirlenip ifade edilmemiş görev ve sorumluluklar çatışma kaynağı olabilirler. Ayrıca ilişki içerisinde olan tarafların yetki sınırlarının açık ve belirgin olmaması çatışmaları artıran önemli sebeplerdendir (Koçel, 1999). Diğer yandan bazı alan veya konular birden fazla kişi veya grubu ilgilendirebilir. İki ayrı kişi aynı konuyla ilgilenebilir. Eğer bu bölümlerde çalışan bireyler kime karşı nasıl ve ne oranda sorumluluk taşıdıklarını bilmiyorlarsa, görevlerinin nerede başlayıp nerede bittiğini öğrenmemişlerse, bu ortamda çalışanların her an karşı karşıya gelmeleri söz konusu olabilir. Diğer yandan sorumluluk ve rollerle ilgili belirsizlikler özellikle bölümler arası çatışmalara sebep olabilirler.
- iii. Daha Önce Vuku Bulan Ancak Çözülmemiş Çatışmaların Yeni Çatışmalara Sebep Olması: Örgütlerde vuku bulan çeşitli

uyuşmazlıklar, anlaşmazlıklar ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan çatışmaların karar organlarınınca dikkate alınması, yönlendirilmesi ve yönetilmesi gerekir. Eğer uyuşmazlık ve çatışma konusu olan sorunlar çözülmez ve inisiyatif elden kaçırlırsa yeni ve daha büyük çaplı çatışma sorunları ortaya çıkabilir. Özellikle “sorun erteleme”, “bekle gör” veya “ilgilenmeme” gibi politikalar, olayların ve yeni çatışmaların sebebi olabilirler. Bu takdirde de çatışmanın yönetilmesi ya da yönlendirilmesi çok zor ve yoğun zaman ve kaynak harcamasına ihtiyaç gösterebilir.

4.Çatışmanın Örgütün Yapısından Kaynaklanan Sebepleri; faaliyetlerin birbirine bağlı olması, hiyerarşı ve bölümlere ayrılmanın doğası ve iletişim eksiklikleri olarak incelemek mümkündür.

- Faaliyetlerin Birbirine Bağımlı Olması Çatışma Sebebi Oluşturabilir: Örgütlerde işler, kişiler ve gruplar arasında çeşitli ve bağımlı ilişkiler vardır. Genel olarak örgütlerde üç çeşit bağımlılık ilişkisinden söz edilebilir (Thompson, 1967). Bunlar sırasıyla; bütünleyici karşılıklı ilişkiler, sıralı karşılıklı bağlılık ilişkisi ve çok yönlü karşılıklı bağlılık ilişkisidir. Birimlerin birbirleriyle az ya da hiç ilişkisi olmadığı, bütünleyici karşılıklı bağlılık ilişkilerinde çatışma görülmez. Sıralı karşılıklı bağlılık ilişkisi içinde olan birimlerin arasında ise çatışmaya uygun bir ortam vardır. Çok yönlü karşılıklı bağlılık ilişkileri olan örgütlerde ise oldukça yüksek bir çatışma ortamı oluşabilmektedir (Koçel, 1999). Bölümler arasındaki bağımlılığın artırılması çatışmanın yoğunluğunun da artırılması anlamını da taşımaktadır (Robbins, 1977). Hiyerarşı ve bölümlere ayrılma çatışma meydana getirebilir. Ast-üst ilişkilerinin niteliği bireyler ve gruplar arasında çatışmaya uygun bir ortam oluşturabilir. Astlar ve üstler yönetim alanları hakkında farklı görüşlere sahip olduklarında potansiyel çatışma olgusu meydana gelir (Pondy 1967; 1973). Hiyerarşik yapının niteliği ile çeşitli örgütsel sorunlar birleşince çatışma ortamı oluşabilmektedir.
- Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizliklerin Çatışmaya Sebep Olması: Örgütlerde çoğu zaman kimin hangi alan ve konularda ne ölçüde kime karşı sorumlu olacağı belirsiz olabilmektedir. Bu durum çatışmaların sebebini meydana getirebilmektedir (Yeniçeri, 2009).

- İletişim ve Bilgi Noksanlıklarının Çatışmaya Sebep Olması: İletişim, toplumsal yapının temelini oluşturan sistemin, örgütlerin işleyişini düzenleyen yapının, insani ilişkileri geliştiren tekniği kurmanın ve nihayet başarılı bir yönetimin ilk şartıdır (Sabuncuoğlu, 1977). Bundan dolayıdır ki iletişimin engellenmesi veya kötü işlemesi uyumsuzluk, kaygı ve sonunda çatışma sebebi olabilir. Çatışma anında iletişim tamamen kopar ve iletişim üyeler arasında başarısız, bozucu ve kırıncı bir niteliğe dönüşür. İletişimin yetersiz işlemesine bağlı olarak beliren yanlış algılama saldırganlık dâhil her türlü çatışmayı ortaya çıkarabilir (Pages, 1970).

Çatışma konusunda son zamanlarda yapılan çalışmalarda, çatışma sürecinin uzun vadeli “kurumsal bir sivil strateji” olarak ele alınması gerektiğinden söz edilmektedir. Örgütlerin çatışmalarını gelecekte de fırsat haline dönüştürebilmek için çatışmayı yönetme kapasitesinin artırılması gerektiği önerilmektedir (Yeniçeri, 2009). Yönetimler, örgütlerdeki çatışmaların çalışanların kimliklerini temelinden sarsan bir güç olduğunu asla unutmamalıdır. Hâlbuki farklılıkları fırsat haline getirmek, çatışmaları örgütü etkin kılmamanın bir aracı haline dönüştürmek de mümkündür. Çatışmanın dinamik bir süreç olduğu ve her durumda varlığını sürdüreceği gerçeğinden yola çıkılarak, esasta bu sürecin birey ve örgüt üzerinde nasıl fonksiyonel olabileceği konusunda yoğunlaşmak gerekmektedir.

Çatışma kavramı hem sosyal hayatın hem de ekonomik hayatın bir parçası olarak kabul edilmektedir. Topluluğun ve örgütün bulunduğu her ortamda çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu nedenle günümüzün çalışma hayatında kâr amacı güden veya gütmeyen tüm örgütler ve insan gücünün çalışma sisteminde büyük yer kapladığı tüm örgütlerde çatışma kaçınılmazdır. Bunun nedenleri arasında fikir uyuşmazlıkları, işletmelerin koyduğu kurallardan kaynaklanan uyuşmazlık ve esnek olmayan uygulamalar en önemlileri olarak gösterilebilir. Ortaya çıkan bu çatışmaların ve bu nedenle yaşanan problemlerin çözümü ve çatışmanın yönetimi son derece önemlidir. Doğru yönetilmeyen bir çatışma ortamında kaos ortamı oluşur, işten soğumalar yaşanır. Çatışmanın doğru olarak yönetilmediği durumlarda hem işletme hem de çalışanlar zaman ve para kaybeder ve bir şekilde ruhsal sıkıntılar yaşayabilirler.

Eğitim örgütlerinde de yaşanan ve çatışmaların neden olduğu problemlerin çözümü veya çatışmanın yönetimi için de yönetici, çalışan, öğrenci ve velilerinin birlikte hareket etmesi elzemdir. Kaliteli bir eğitim sisteminin oluşması da buna bağlıdır. Zira kaliteli bir eğitim ülke kalkınmasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle diğer tüm örgütlerde olduğundan daha fazla bir çaba eğitim örgütlerinde oluşan çatışmadan kaynaklı problemleri çözmeye sarf edilmelidir. Kaliteli eğitimin sağlanabilmesi için de okullarda birinci dereceden iş görenler olarak yönetici ve öğretmenlerin hem nicel hem de nitel açıdan donanımlı olması önemli bir unsurdur.

Eğitim örgütleri, diğer tüm örgütlerin insan kaynağını hazırlayan, yetiştiren örgütlerdir. Dolayısıyla burada oluşacak problemlerin çözülmesi yada çözülememesi tüm sektörlere etki eder. Örneğin; okul hayatında öğretmeni ile bir sıkıntı yaşayan bir öğrenci, eğer öğretmeni ona ılımlı yaklaşmayıp, ortaya çıkan problemi ve çatışma ortamını şiddet ile çözmeye çalışırsa, bu durumu yaşayan öğrenci kendine olan güvenini yitirir ve baskı ortamlarında kendisini ifade etmekten çekinir. Düşüncelerini aktaramadığı için çalıştığı işi sahiplenemez ve verimli olamaz. Yaşanan bu durumdan işletmeler de doğrudan etkilenebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde meydana gelen çatışmaların sebepleri ve çözüm aşamalarını tespit etmektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çatışma yönetimine ilişkin İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin düzeyi nedir?
2. Çatışmanın yönetim düzeyi katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın alan çalışması ölçekten faydalanılarak, tarama modellerinden tanımlayıcı- kesitsel model uygulaması ile yapılmıştır. Konu ile ilgili literatür taranmış, daha sonra elde edilen verilere dayanarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılında İzmir ilinin Balçova ilçesi sınırları içinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 161'i kadın ve 140'ı erkektir. Araştırmanın evrenini oluşturan Balçova ilçesi dahilindeki tüm öğretmenlere ulaşılması planlanmış ve örneklem için ilçedeki tüm öğretmenlerden yararlanılmıştır. Güvenilir verilerin elde edilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin geneli üzerinde çalışılmış ve "kendini örnekleyen evren" araştırmanın çalışma evreni olarak kabul edilmiştir (Çilenti, 1984). Belirlenen örneklem, amaçsal örnekleme yönteminin maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem yönteminde, temel amaç izafi olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme işlenilen soruna taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin sayısal veriler Tablo 1'de gösterilmiştir. Araştırmaya toplam 301 öğretmen katılmıştır ve bu katılımcıların 161'i kadın ve 140'ı erkektir. Öğretmenlerin %7.6'sı 21-30 yaş aralığında, %27.9'u 31-40 yaş aralığında, %40.9'u 41-50 yaş aralığında ve %23.6'sı 51 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin diğer demografik verilerde Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Düzy	N	%
Yaş	21-30	23	7,6
	31-40	84	27,9
	41-50	123	40,9
	51 ve üstü	71	23,6
	Toplam	301	100
Cinsiyet	Kadın	161	53,5
	Erkek	140	46,5
	Toplam	301	100
Medeni Durum	Evli	224	74,4
	Bekar	77	25,6
	Toplam	301	100
Öğrenim Durumu	Önlisans	19	6,3
	Lisans	247	82,1
	Lisansüstü	35	11,6
	Toplam	301	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	19	6,3
	6-10 yıl	25	8,3
	11-15 yıl	50	16,6
	16-20 yıl	82	27,2
	21-25 yıl	58	19,3
	26 yıl ve üstü	67	22,3
	Toplam	301	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama amacı ile kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve tüm denekler için ortak hazırlanmıştır. Anket soruları “Rahim Organizational Conflict Inventory-II” ölçeğinden faydalanılarak ve uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur (Rahim, 2015). Katılımcı öğretmenlere uygulanmak üzere, 28 soruluk Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II)- çatışma yönetimi anketini esas alan öğretmenlerin okullarda yaşanan çatışmaları nasıl çözdüklerini ölçecek anket araştırma için uyarlanmış ve güvenilirlik çalışması yapılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma örneklemini, %95’lik güven düzeyinde ($\alpha=0,05$),

H=+ - 0,05 örnekleme hatasıyla, p=0,5 ve q=0,5 oranlarında, Cochran formülü ile hesaplanmıştır (Balcı, 2005). Araştırma konusu örneklem Alpha güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin alt boyutlarına dair Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu ispatlamıştır. Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rasgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüflüğünü ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2005).

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler SPSS 11.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarılmış sonra elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgi analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunumunda her bir boyut ayrı ayrı ele alınmış ve boyutlar ölçekte yer aldığı sıraya göre verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere tek boyuttan oluşan bir anket uygulanmıştır. Uygulanan anket katılımcıların çatışma yönetimi düzeylerini ortaya koymaya yöneliktir (Tablo 1). Bu kapsamda, çatışma yönetimine ilişkin elde edilen düzeyler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlköğretimlerde çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin Görüşleri

İlköğretimlerde çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin Görüşleri	\bar{x}	SS
İş arkadaşlarımla iletişimimizde tikanıklıklar var.	2,24	1,138
Arkadaşlarımla işlerin yürütülmesi konusunda fikirlerimiz farklı olmaktadır.	2,79	1,189
İş arkadaşlarımla benim kişisel değerlerime ters düşen davranışlarda bulunmaktadır.	2,50	1,130
İş arkadaşlarımla kişiliklerimiz uyuşmamaktadır.	2,64	1,160

Kişilerarası iletişimde iş arkadaşlarım duygusal davranmaktadır.	2,62	1,072
İş arkadaşlarım benden daha az iş yapmaktadır.	2,32	1,010
İş arkadaşlarım işlerini zamanında tamamlamamaktadır.	2,47	1,002
İş arkadaşlarım sorumluluklarını yerine getirmemektedir.	2,33	,950
Bazı iş arkadaşlarıma amirlerimiz tarafından imtiyazlar tanınmaktadır.	2,57	1,110
Görev dağılımı konusunda iş arkadaşlarımla aramda anlaşmazlıklar olmaktadır.	2,36	1,091
Arkadaşlarımla aramızdaki iletişim yetersiz kalmaktadır.	2,49	1,118
İş arkadaşlarım işlerim çok yoğun olduğunda bana yardım etmezler.	2,33	1,084
İş arkadaşlarım benim söylediklerimi anlamamakta veya yanlış anlamaktadır.	2,31	1,069
İş arkadaşlarımların bazıları hakkettiğinden fazla ödüllendirilmektedir.	2,47	1,069
Yöneticimiz ihtiyacımız olan bilgi alış verişinde ilgisiz davranmaktadır.	2,39	1,089
Yönetici, çalışanlara emir ve isteklerini zamanında ulaştırmamaktadır.	2,34	1,039
Yönetici eleştiriye açık ve eleştiriye kabul edici değildir.	2,51	1,118
Yönetici çalışanlarının yeterliliğine ve uzmanlığına saygı duymamaktadır.	2,38	1,118
Yönetici çalışanlar arasındaki koordinasyon ve işbirliğinden kaçınmaktadır.	2,38	1,056
Yönetici otoritesini kullanarak çalışanlarını etkilemeye çalışmaktadır.	2,46	1,103
Yönetici kendisine verilen yetkiyi kullanmada pasif davranmaktadır.	2,42	1,051
Yönetici kanunlara ve mevzuata tam olarak hakim değildir.	2,32	1,041
Yönetici çalışanlar arasında eşit bir görev dağılımı yapmamaktadır.	2,41	1,040
Yönetici çalışanları değerlendirirken taraf tutmakta, yanlı davranmaktadır.	2,39	1,084
Yönetici politik görüş ve tutumlarını çalışanlara yansıtmaktadır.	2,34	1,151
Yöneticim karar verme ve planlama süreçlerine beni dahil etmemektedir.	2,48	1,153
Yöneticim benim görüşlerimi belirtmeme fırsat vermemektedir.	2,43	1,125

Yöneticimle aramda görüş alışverişi olmamaktadır.	2,37	1,080
Yöneticim ileri sürdüğüm yeni fikirleri sert bir şekilde eleştirmektedir.	2,26	1,055
Yönetici bizlerden gelen mesajlara kapalıdır.	2,32	1,098
Tatsızlık çıkmasını önleyebilmek için karşımdaki kişi ile olan anlaşmazlığı ortaya çıkarmam.	3,04	1,191
Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte incelerim.	3,46	1,135
Karşımdaki kişi ödün verirse ancak o zaman ödün veririm.	2,73	1,054
Çatışmada görüşlerimi kabul ettirmek için kararlı davranırım.	3,02	1,133
Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.	3,53	1,287
Yöneticimiz, sorunların çözümü için tüm çalışanlarla birlikte hareket eder, herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için çaba sarf eder.	3,22	1,205
Sorunların çözümü için yöneticimiz bizlere ödün verir.	2,87	1,104
Yöneticimiz fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.	2,51	1,176
Yöneticimiz görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.	2,64	1,142
Yöneticimiz taraf tutmadan çözüm bulmak ve uzlaşma sağlamak için bizlerle görüşür.	3,23	1,204
Çatışma ortamından etkilenmem ve görevlerimi tam zamanında tamamlarım.	3,32	1,262
Çatışma ortamında verimli çalışmam ve iş hedeflerime ulaşmam.	2,98	1,234
Her türlü ortamda sunduğum hizmet kalitesinde standartlara ulaştığımdan eminim.	3,28	1,153
Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.	3,37	1,169
Koşullar ne olursa olsun bana verilen görevleri doğru bir biçimde yaparım.	3,54	1,234

Tablo 2’de görüldüğü gibi çatışma yönetimine ilişkin 45. madde olan “Koşullar ne olursa olsun bana verilen görevleri doğru bir biçimde yaparım.” ifadesine katılımcılar en yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3.54$), 35. madde olan “Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.” ifadesine katılımcılar yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3.53$) ve 32. madde olan “Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte incelerim.” ifadesine katılımcılar yüksek

düzeyde ($\bar{x} = 3.46$) görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca yine çatışma yönetimine ilişkin birinci madde olan “İş arkadaşlarımla iletişimimde tikanıklıklar var.” ifadesine katılımcılar en düşük düzeyde ($\bar{x} = 2.24$) ve 29. madde olan “Yöneticim ileri sürdüğüm yeni fikirleri sert bir şekilde eleştirmektedir.” ifadesine düşük düzeyde ($\bar{x} = 2.91$) görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Çatışmanın yönetim düzeyi katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenine göre T-Testi sonucu Tablo 3,4,5,6,7’de görülmektedir.

Tablo 3. Çatışma Yönetimine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Kadın	161	2,62	,56	298	-,829	,408
Erkek	139	3,68	,63			

$p < 0.05$

Katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(298) = -,829$; $p < 0.05$]. Tablo 2’de aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 3,68$) kadın katılımcılara ($\bar{x} = 2,62$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 4. Çatışma Yönetimine İlişkin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Evli	223	2,62	,58	298	-1,398	,163
Bekar	77	2,73	,64			

$p < 0.05$

Tablo 4.’te katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(298) = -1,398$; $p < 0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, evli katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 2,62$), bekar katılımcılara ($\bar{x} = 2,73$)

göre daha düşük olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 5. Çatışma Yönetimine İlişkin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS
21-30	23	2,49	,44
31-40	84	2,67	,55
41-50	122	2,64	,67
51 ve üstü	71	2,69	,56

ANOVA						
Görev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,679	3	,226		
	Grup içi	107,221	296	,362	,625	,599
	Toplam	107,900	299			

$p < 0.05$

Tablo 5’de incelendiğinde çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında yaş bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. [$F(3-296) = ,625$; $P < 0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 51 yaş ve üstü katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 2,69$) 41-50 yaş ($\bar{X} = 2,64$), 31-40 ($\bar{X} = 2,67$) ve 21-30 yaş ($\bar{X} = 2,49$) katılımcıların görüşlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 6. Çatışma Yönetimine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Öğrenim Grupları	N	\bar{x}	SS
Önlisans	19	2,511	,38
Lisans	246	2,661	,59
Lisansüstü	35	2,667	,73

ANOVA						
Görev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,408	2	,204	,563	,570
	Grup içi	107,492	297	,362		
	Toplam	107,900	299			

p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında öğrenim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-297)} = ,563$; $p<0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, önlisans mezunu katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 2,51$), lisans ($\bar{x} = 2,661$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 2,667$) mezunu katılımcıların daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca yine ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu katılımcılar ($\bar{x} = 2,661$) ile lisansüstü mezunu katılımcıların ($\bar{x} = 2,667$) görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Fakat her iki durumda görülen farklılıklar istatistiksel olarak bir anlam taşımamaktadır.

Tablo 7. Çatışma Yönetimine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Kıdem Grupları	N	\bar{x}	SS
1-5 yıl	19	2,653	,45
6-10 yıl	25	2,369	,43
11-15 yıl	50	2,628	,59
16-20 yıl	82	2,665	,69
21-25 yıl	57	2,774	,64
26 yıl ve üstü	67	2,657	,50

ANOVA						
Görev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2,894	5	,579	1,620	,154
	Grup içi	105,006	294	,357		
	Toplam	107,900	299			

p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde, çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(5-294)} = 1,620$; $p < 0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 2,369$), diğer katılımcıların görüşlerinden daha düşük olduğu ve 21-25 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların ($\bar{x} = 2,774$) çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin diğer katılımcıların görüşlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca yine ortalamalar incelendiğinde, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ($\bar{x} = 2,653$) ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların ($\bar{x} = 2,657$) görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Fakat her iki durumda görülen farklılıklar istatistiksel olarak bir anlam taşımamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Her geçen gün iletişim ve bilişimin geliştiği, kullanılan her şeyin modernleştiği günümüzde kişiler arasında, kurumlar ve kişiler arasında yaşanan çatışmalarda çeşitlenmiş ve artış göstermiş. Bu araştırma İzmir ili Balçova ilçesindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında yaşanan çatışmaları yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem gibi değişkenler dikkate alınarak saptamak ve çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır. İncelenen literatürlerde İzmir ili için benzer bir çalışma olmasa da diğer bazı iller için yapılmıştır.

Tablo 2'nin birinci maddesinde yer alan "İş arkadaşlarımla iletişimimde tikanıklıklar var" seçeneğine 301 kişiden 134'ü katılmadığını belirtmiş, 50 kişi katılıyorum demiş, 11 kişi ise kesinlikle katılıyorum demiştir. Fakat çoğunluk katılmadığını ifade etmiştir. Aynı tabloda sekizinci maddede yer alan "İş arkadaşlarım sorumluluklarını yerine getirmemektedir" seçeneğinde ise 301 kişiden 156'sı katılmadığını belirtmiştir. Yirmi beşinci maddede yer alan "Yönetici politik görüş ve tutumlarını çalışanlara yansıtmaktadır" seçeneğine 136 kişi katılmadığını belirtirken, 21 kişi kesinlikle katıldığını belirtmiştir.

Görüleceği üzere çalışmadan elde edilen sonuçlara göre "çatışma yaşanmaktadır" demek çok doğru olmayacaktır. "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri işaretlenmiş olsa da genele oranlandığında bu rakam ilköğretim öğretmenlerinin çatışma düzeyleri ile ilgili anlamlı bir sonuç vermemektedir. Aynı zamanda görülmektedir ki, öğretmenlerin demografik bilgilerinin çatışma düzeylerine bir etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla da yapılan bu çalışmanın sonucunda "çatışma yaşanabilecek" durumların çok oluşmadığı, kişilerin gerek yaşları, gerekse eğitim durumları, meslekteki kıdemleri göz önüne alındığında oluşan olumsuzluklara da çözüm bulunarak, orta yolun bulunarak çatışma ortamının oluşmasına müsaade edilmediği söylenebilir. Eğitim Açıklan'a (1994) göre; "Farklı grupların örgüt ödüllerinden daha fazla pay alabilmek için açık ve kapalı çabaları örgütte çatışmaları meydana getirir." Resmi okullarda ödüllendirme sisteminin etkin olmaması araştırmanın sonucu olan çatışmanın çok yaşanmamasını açıklayabilmektedir.

Özgan'ın ilköğretim öğretmenlerinin görev sürelerinin çatışmaya etkilerini

incelediği Gaziantep ilindeki resmi ilköğretim okulları ile ilgili yaptığı çalışma sonucuna göre; İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki görev süreleri ile çatışma yaşadıkları karşı taraflar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Çalışmayı 2005 – 2006 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Gaziantep ili merkezinde bulunan 122 resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler (N = 4710) oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evereninden küme örnekleme yoluyla rasgele seçilmiştir (Toplam 770). Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır (Özgan, 2006). Yapılan araştırmada görülen öğretmenlerin meslek yılları ile çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı durumu Özgan'ın (2006) yaptığı araştırma ile örtüşmemektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları ve literatür sonuçlarına göre yeni araştırmalara kaynak olması bakımından getirilebilecek öneriler şunlardır:

- Yapılan literatür taraması ve araştırma sonuçlarına göre çatışma yönetimindeki en önemli etkenin yöneticiler olduğunu söylemek mümkündür. Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin çatışmayı yönetme konusundaki becerilerini geliştirebilmeleri için seminerler düzenlenmeli ve bu seminerlere katılmalarına olanak sağlanmalıdır. Ayrıca, yöneticiler ve öğretmenler arasında oluşturulacak işbirliği yada uyum okulda yaşanabilecek çatışma ortamlarında sorunun belirlenmesi ve çözümünde etkili olacaktır. Bu süreçte uygulanan çözüm yolları bireyi yönlendirme, teşvik etme ve örgütsel bağlılığı artırma açısından da büyük önem taşımaktadır. Buradaki en önemli hedef çalışanlar arasında çatışmanın hiç yaşanmaması değil, çatışma durumunda örgütün zarar görmemesi için doğru stratejileri uygulayabilmektir.
- Bu araştırmada resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler örnekleme oluşturmaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler, ilkokul öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Yapılacak yeni araştırmalarda bu sınırlılık farklı branşlarda ve kademedeki öğretmenler üzerinde uygulanarak genişletilebilir. Elde edilecek veriler çatışmanın önlenmesi konusunda daha farklı yöntemler geliştirmek açısından önem taşıyacaktır.

- Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanan anket bireysel gözlem ve görüşme içermemektedir. Bu nedenle elde edilen verilerin kişisel gözlem ve görüşmelerde içermesi araştırmanın sonucuna olumlu bir katkı sağlayabilecektir.
- Bu araştırmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucunu desteklemese de yapılacak yeni çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkalin, A. (1994). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi, Ankara.
- Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: Pegem A Yay.
- Baysal, A. C. Tekarslan, E. (1996). İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri, Avcıol Basım Yayın.
- Bumin, B. (1990). Organizasyonlarda atışmanın Yönetimi, G.Ü.İktisadi ve İd.Bil.Fak., Ankara.
- Davis, K. (1991). Human Behavior at Work, Mc Graw Hill Boks.
- ulpan, R. (1978). “Bireysel ve Örgütsel Davranış: Beklentiler Dengesi Modeli”, T.O.D.A.İ.E.Dergisi, Cilt 2, Sayı 1.
- ilenti, M. (1984). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Ankara: Kadioğlu Matbaası. Wadsworth Publishing Company Inc., California.
- Erdoğan, İ. (1997). İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış, İ.Ü. İşletme Faköltesi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1987). İşletmelerde Davranış, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay. No: 3456.
- Eren, E. (1986). Değişme Yönetimi, Mess 1985 yılı Seminerleri, Erkmen Matbaası.
- Eren, E. (1993). Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Yayın.
- Eröz, M. (1974). Marxizm, Leninizm ve Tenkidi, İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Frenech, J. R. (1981). The Disruption and Cohesion of Group, Newyork.
- Filley, A. C. (1975). Interpersonal Conflict Resolution, Scott Foresman, ABD.
- Özalp, İ. (1987). Yönetim ve Organizasyon, Eskişehir: A.Ü.İkt.ve id.Bil. Fak. Yay.

- Özalp, İ. (1989). “Örgütlerde Çatışma”, A.Ü.İkt.İd.Bil.Fak. Dergisi, C:7, S: 1.
- Özgan, H. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görev Sürelerinin Yaşadıkları Çatışmalar Üzerine Etkisi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Kalaycı, Ş. (2005). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Asil Yayın Dağıtım. Ankara.
- Koçel, T. (1999). İşletme Yöneticiliği-Yönetim ve Organizasyon, (7. Baskı), İstanbul: Beta Yay.A.Ş.
- Pages, M. (1970). La Vie Affective des Groupes, Paris.
- Pondy, L. R. (1967). “Organizational Conflict: Concepts and Models”, Administrative Science Quarterly, C.12.
- Pondy, L. R. (1973). “Örgütsel Uyuşmazlık, Kavramlar ve Modeller”, BİTİA Dergisi, C. 2, S.1.
- Reynaud, J-D. (1986). İş Uyuşmazlıkları Sosyolojisi, çev. Ali Güzel ve Ali Rıza Okur, İkt.ve İd.Bil.Fak.Yay.No: 377.
- Robbins, S. P. (1977). “Örgütsel Çatışmanın Yönetimi (Geleneksel Olmayan Bir Yaklaşım)”, çev: Bülent A. Himmetoğlu, Alev Ergenç, İzmir.
- Sabuncuoğlu, Z. (1977). Örgütsel Haberleşme Düzeni, Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sexton, W. P. (1970). Organization Theories, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Thompson, J. (1967). Organizations in Action, Newyork.
- Yeniçeri, Ö. (2009). Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (Genişletilmiş 9.Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Z. (1988) “İşletmede Amaç Uyuşmazlıkları ve Çözüm İmkânları”, Uludağ Üni. İkt. ve İd. Bil. Fak. Dergisi, C: 7, Sayı: 2.

How Could We Be So Ignorant About The Visible Impacts of Climate Change? History of Air Pollution, Human Response and Educational Efforts

Gaye TUNCER*

Abstract

How could we be so ignorant on our responsibilities about the visible impacts of climate change? The answer is easy but hard to interpret; current education system does not let us do to so. With this review, I attempted to interpret the answer of this question through the history of air pollution events in correlation with human response and educational efforts. The story begins in the 13th century and expands with the attempts to develop an education system for a brighter and sustainable future.

Keywords: Climate change, education for sustainable development, climate change education

Introduction

We aware since Tbilisi Declaration (UNESCO, 1977) that, science and technology can no doubt provide solutions to environmental problems, which probably helped to cause, nevertheless, solutions sought should not be short-term ones nor too narrowly conceived. Solutions, on the other hand, have to take into account social and cultural factors which are so often at the root of environmental problems. What is necessary is a close examination of the complex relationships between people and their environment. The equilibrium in the flow of matter and energy through natural ecosystems as well as ecosystems already modified by humanity must be re-established. In addition, models of economic growth, development, environment and culture must be reconsidered. It has become essential to look-over the lifestyles to distinguish between the essentials

* *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, gtuncer@metu.edu.tr*

and luxuries for both the environment and development. This is one of the bases to advocate a holistic approach to the management of environmental problems. Therefore, the recognition of reasons, results and implications of environmental problems must be coupled with an increasing awareness of solidarity among nations. Improved management of the environment should aim reducing existed disparities as pertaining sustainable use of natural resources and bringing about international relations based on equity. Environmental Education (EE), therefore, has an evident role to play if the issues are to be grasped and if all concerned are to be provided with the knowledge, skills, and attitudes to modify the existing situation for the better. Building on more than 30 years of experience in environmental education, education for sustainable development (ESD) continues to highlight the importance of addressing the issues of natural resources as part of the broader agenda of sustainable development. In December 2002, the United Nations General Assembly (UNGA) adopted resolution (57/254) to put in place a United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD), spanning from 2005 to 2014.

Teaching society, about how to behave responsibly, towards the environment lies at the core of ESD. The founding value of ESD is respect; respect for others and respect for the planet and what it provided us with. ESD wants to challenge us all to adopt new behaviours and practices to secure our future, seeks to integrate the principles, values, and practices of sustainable development into all aspects of education, in order to address the social, economic, cultural and environmental problems we face in the 21st century. Climate change is one of the themes of environmental perspectives of the ESD. Educating about climate change builds the skills and attitudes needed to question the way we think, the values we hold and the decisions we make in the context of sustainable development. Improving awareness about the sustainability involves issues like the impact of human activities on earth systems, control of greenhouse gases, land and energy use, consumption patterns, pollution and transport. ESD for climate change can be appreciated as one of the powered tools for climate change adaptation and mitigation since it offers innovative ways of framing to make sense in people's daily lives and of translating passive awareness into active concern and behaviour change. ESD for climate change has been covered in several researches all over

the world the major areas of focus being, problems on the implementation of EE, misconceptions of both teachers and students especially related to global warming and ozone layer depletion issues, attitudes towards climate change problems and solutions and environmental literacy components and environmental responsible behaviour (Cutter, 2002; Dove, 1996; Gayford, 2000; Michail, Stamou & Stamou, 2007; Özdemir & Çobanoğlu, 2008; Summers, Kruger, Childs & Mant, 2000). The researchers also interested in the regional differences in students' and citizens' attitudes and behaviours toward environmental pollution issues as a whole. According to Bangay and Blum (2010), for example, increasing attention to climate change and the current global economic crisis has underscored the need for approaches to climate change education. But, although there are a range of educational and research initiatives already exist, policy and discussion continue to focus on technical solutions or 'knowledge transfer' without seriously engaging with the content of education. Moreover, as reported by Tarabini (2010), the global development agenda attributes a key role to education in the fight against poverty, which is one of the major issues in tackling climate change. What is more, Mason (2009) considers the challenge of sustainable change and development in education from the perspective of complexity theory. According to him, complexity theory's concept of emergence implies new properties and behaviors emerge that are not necessarily contained in the essence of the constituent elements, or easily able to be predicted from knowledge of initial conditions in the case of a significant degree of complexity in a particular environment. Therefore, the common idea is that, education has not given the value it deserves in the climate change adaptation and mitigation agenda. The main idea of this manuscript therefore, is to present a thematic review of education for the adaptation and mitigation for global climate change problem by means of emphasizing how ignorant is the human being toward the problem in the past and in the current time.

Action and Response

From hunter gatherers to ozone layer depletion

“Hunter-gatherers live in the forest; agriculturalists live adjacent to but within striking distance of the forest, and urban-industrial men live away from the forest. Paradoxically, the more the spatial separation from the forest the greater the impact on its ecology, and the further removed the

actors from the consequences of this impact!” (Gadgil & Guha, 1992, p.67)

Earliest probable evidence of fire used deliberately to clear forests in the Kalambo Falls site in Tanzania points out 60,000 years before present (Grove, 1995). Air pollution is concurred with the appearance of humans, continues to grow and as we stand still unconsciously, it will continue to intrude the life on Earth. Signals are clear and actually there are number of evidences for air pollution beginning from ancient civilizations that should not be disregarded:

When Homo sapiens first lighted fire, its smoke provided the first medium of environmental pollution. Most of the lungs of mummified bodies from the Palaeolithic have a black tone. In the first inhabited areas smoke was not driven away (one of the practical reasons might have been protection against mosquitoes) and the people dwelling in these inner areas found shelter in the smoke (McNeill, 2001). Humans, on the other hand, seem to have been living together with this unhealthy form of air pollution for many thousands of years. In the 21st century, in spite of all the educational attempts, we are still ignorant on our responsibilities about the visible impacts of air pollution and especially climate change.

Thus, following section is presented to picture out our ignorance, through the brief history of air pollution beginning from 13th century till today. The section is based mainly on the “Environmental History Timeline, which originally appeared in *Mass Media and Environmental Conflict*, a book written by Mark Neuzil and William Kovarik published by Sage in 1996. The first web publication of the timeline was on 6/18/96, and it was expanded in 1998 and 2001 (URL1).

The Roman Senate introduced a law about 2000 years ago, according to which: ‘Polluting air is not allowed’. The Institutes issued under the Roman emperor Justinian in 535 AD were used as a text in law schools. Under the section Law of Things, our right to the air is clear: ‘By the law of nature these things are common to mankind – the air, running water, the sea, and consequently the shores of the sea.’ (Makra & Brimblecombe, 2004).

In 1257, Queen Eleanor of Provence was forced to leave Nottingham

Castle for Tutbury Castle because heavy coal smoke fouls the air.

In 1306, Edward I forbidden coal burning in London, but like many attempts to regulate coal burning, it has little effect.

Between 1560 and 1600, rapid industrialization in England led to heavy deforestation and increasing substitution of coal for wood. In 1590, Queen Elizabeth was “greatly grieved and annoyed” by coal smoke in Westminster Palace.

In 1661 John Evelyn wrote “Fumifugium, or the Inconvenience of the Air and Smoke of London Dissipated” to propose solutions for London’s air pollution problem.

In 1775 English scientist Percival Pott found that coal was causing an unusually high incidence of cancer among chimney sweeps.

Benjamin Franklin noted in 1784 that the switch from wood to coal had saved what remained of England’s forests and he urged France and Germany to do the same.

In 1804, impacts of smoke had begun to be felt in Pittsburgh. The smoke affected the “comfort, health and peace and harmony” of the new city. As in most other cities, the solution was to build higher chimneys.

James Fenimore Cooper wrote “The Pioneers” in 1823, which contains the idea that humans should “govern the resources of nature by certain principles in order to conserve them.

Jean Baptiste Joseph Fourier wrote the first scientific reference to global warming in 1824, “Remarks on the Temperature of the Terrestrial Globe and Planetary Spaces”, in which he proposed the theory that the sun’s heat is partially trapped in the earth’s atmosphere like a giant glass jar.

In 1848, Andrew Jackson Downing, a landscape architect, proposed creation of a 500-acre People’s Park in New York, which is now known as Central Park.

Novelist Charles Dickens published his novel “Bleak House” in 1853, with an image of London as a twisted, twilight world of smoke, shadows and wraiths.

John Tyndall explained the “greenhouse effect” in 1863 in a lecture to the British Royal Society entitled “On Radiation through the Earth’s Atmosphere.” It was the first confirmation and extension of Joseph Fourier’s idea that the earth would be much colder without its atmosphere. First of a series of “killer fogs” in London occurred in December 1873. Over 1,150 died in three days. Similar incidents happened in 1880, 1882, 1891, 1892 and later.

In 1881, Chicago became the first American city to create a local ordinance regulating smoke discharges, followed that same year by Cincinnati.

In the same year, in 1881, Norway tracked first signs of acid rain on its western coast.

Clarence Kemp, “the father of solar energy in the U.S.”, patented first commercial Climax Solar Water Heater in 1891.

In April, 1896, Swedish chemist Svante August Arrhenius summarized scientific opinion about the effect of carbon dioxide in the atmosphere, predicting a global temperature increase of 8 or 9 degrees F for a doubling of CO₂ in the atmosphere; “On the Influence of Carbonic Acid in the Air upon the Temperature of the Ground”.

In 1908, he (Svante Arrhenius) argued that the greenhouse effect from coal and petroleum use is warming the globe. Rather than being alarmed, Arrhenius was pleased that people in the future would “live under a warmer sky and a less harsh environment than we were granted.”

In Glasgow, Scotland, winter inversions and smoke accumulations kill over 1,000 in 1909.

In December 1921, General Motors researchers discovered tetraethyl lead as an anti-knock gasoline additive. Despite strong private warnings about

its danger and a secret Public Health Service inquiry, the new gasoline went on sale without safety tests 14 months after it was invented.

In 1926, the first large scale survey of air pollution occurred in U.S., in Salt Lake City.

Air pollution control begun in 1928 in eastern US cities, reporting sunlight cut by 20 to 50 % in New York City.

In 1930, Meuse River Valley killer smog incident occurred in Belgium. Three-day weather inversion in this industrial valley killed 63, with 6,000 made ill.

The date 1939, October 11 was recorded as St. Louis smog episode. Smog was so thick that lamps were needed during daylight for a week.

Donora, Pennsylvania smog incident occurred in October 30-31, 1948. Twenty people died, 600 hospitalized and thousands stickered in this nationally publicized environmental disaster.

First US conference on air pollution held in 1949.

Four thousand people died in the worst of the London “killer fogs” in Dec. 4-8, 1952. Vehicles used lamps in broad daylight, but smog was so thick that busses run only with a guide walking ahead. By Dec. 8 all transportation except the subway had stopped.

In May 4, 1953, Gilbert N. Plass presented paper on global warming at American Geophysical Union.

New York smog incident killed between 170 and 260 in November, 1953. Heavy smog conditions shut down industry and schools in Los Angeles for most of October in 1954.

In 1955 International Air Pollution Congress held in New York City.

Another killer smog occurred in London in 1956; 1,000 died.

British Parliament passed Clean Air Act in 1956.

Another smog phenomenon in London caused 750 die in 1962.

A reaction took place in 1962 to *Silent Spring* by Rachel Carson. Some agronomists asked whether Carson is intending to starve people by banning pesticides. By 1970 DDT was banned, but other more toxic chemicals were not. *Silent Spring* was often seen as a turning point in environmental history because it opened a much stronger national dialogue about the relationship between people and nature.

In January 1970, General Motors president promised “pollution free” cars by 1980 and urged the elimination of lead additives from gasoline in order to allow the use of catalytic converters.

In the seventies, air pollution was cut back dramatically through use of catalytic converters on new cars that use only unleaded gasoline. But the predicted “pollution free car” proved to be imaginary.

Disasters showed the weak and fragile side of industrial technology in 1980's:

Bhopal Disaster was recorded as one, 2 decades after the “*Silent Spring*”: Bhopal is a town in India, was similar to many others before that night in December 3, 1984. Union Carbide Co. fertilizer plant leaked methyl isocyanide at 5 past midnight in Bhopal. 2000 dead, another 8,000 die of chronic effects, estimated 2000 casualties, 100,000 injuries, and significant damage to livestock and crops. The International Medical Commission on Bhopal estimated that as of 1994 upwards of 50,000 people remained partially or totally disabled.

Another disaster showing the weak and fragile side of industrial technology happened in 1986: On April 26, 1986, at 1:23 a.m. an explosion and fire occurred in Reactor Number 4 of the Chernobyl Nuclear Power Plant in the former USSR (now Ukraine), located 80 miles north of Kiev.

In the wake of the Chernobyl disaster, in 1988 Russian scientists form the

Ecology and Peace Association, electing as president S.P. Zalyghin, whose astonishing statement -- “Only the people can save nature”.

At the time when Zalyghin pointed out the people as the saver of the nature, UNEP was working on public awareness raising activities to reduce ozone layer lose. The story of success in ozone layer protection is presented by Andersen, Sarma and Taddonio (2002) and education is dedicated as one of the major contributors.

A new report released in September 2010 by the United Nations (UN), says international efforts to protect the ozone layer are a success and have stopped additional ozone losses. One phase for the ozone layer protection work realized by UNEP is related to public awareness raising activities. In most countries, improved servicing was the source of early and substantial emissions reductions. One of the components of the improved servicing, on the other hand, was training. Trade and professional associations, labour unions and private companies primarily undertook training. The objective of the ozone treaties was certainly a difficult one: to persuade the entire world to give up the use of many profitable chemicals. To be persuaded were not only the governments, but also the producers of these chemicals, all major multi-national giants of industrialized countries, and thousands of industries. Behind them were the billions of consumers who wanted and needed the products that contained ozone-depleting chemicals. (Andersen et al., 2002).

Therefore, an important role of the success in ozone layer protection is dedicated to education and training, believing that, re-establishment efforts of the equilibrium of natural systems that have already been distorted by human activities can be satisfactory on the condition that, they include the human itself. Any innovative technology produced to handle global climate change problem should consider human being who will get the advantage of it.

Education of a certain kind

In the book titled “Earth in Mind”, Orr (1994, p.6) wrote, “If one listens carefully, it may even be possible to hear the Creation groan every year

in May when another batch of smart, degree-holding but ecologically illiterate, Homo sapiens who are eager to succeed are launched into the biosphere.” The things on which our future health and prosperity depend are in dire danger and according to Orr (1994) this is not the work of ignorant people, rather it is largely the results of work by people with degrees. Because what was wrong in their education is, it emphasized theories instead of values, concepts rather than human beings, abstraction rather than consciousness, answers instead of questions, ideology and efficiency rather than conscience. And he added, “It is not education but education of a certain kind that will save us.” (p.8) And so, he reported several myths for this kind of education: First one is about the myth that, ignorance is a solvable problem. According to him, ignorance is not a solvable problem; it is rather an inescapable part of the human condition. The advance of knowledge always carried with it the advance of some form of ignorance. As for the case of chlorofluorocarbons (CFCs);

In 1929 the knowledge of what a substance like CFCs would do to the stratospheric ozone and climate stability was a piece of trivial ignorance as the compound had not yet been invented. But in 1930, after the compound discovered, what had been a piece of trivial ignorance became a critical life threatening gap in human understanding of the biosphere. Not until the early 1970’s no one did ask “What does this substance do what? In 1986 we discovered that CFCs had created a hole in the ozone over the South Pole the size of the lower 4⁸ U.S. states; by the early 1990’s CFCs had created a worldwide reduction of ozone. With the discovery of CFCs, knowledge increased, but like the circumference of an expanding circle, ignorance grew as well (Orr, 1994, p.9).

Likewise, one can refer to the above mentioned history of London fog; it was 1257 when Queen Eleanor left Nottingham Castle because heavy coal smoke fouls the air. A series of “killer fogs” occurred in London in 1873, similar incidents (killer fogs) happened in 1880, 1882, 1891, 1892, in 1948, 1952, 1953 and 1962; 7 centuries later then the first sign. What’s more, the disaster caused by a pesticide factory caused unavoidable impacts on the people in 1984, although Rachel Carson’s Silent Spring was seen as a turning point in environmental history because it opened a much stronger

national dialogue about the relationship between people and nature in 1962. Besides, according to J. Russell (2008), in 2006, coal accounted for 25 percent of world primary energy supply. Due to its high carbon content, coal was responsible for approximately 40 percent of the carbon dioxide emissions from fossil fuels, despite supplying only 32 percent of fossil fuel energy. Management of this plentiful but heavily polluting energy resource has tremendous implications for human welfare, the health of ecosystems, and the stability of the global climate. World coal consumption reached a record 3,090 million tons of oil equivalent (MTOE) in 2006, an increase of 4.5 % over 2005. China led world coal use with 39 percent of the total. The United States followed with 18 %. The European Union and India accounted for 10 percent and 8 percent, respectively.

Furthermore, another myth Orr (1994) wrote is that, with enough knowledge and technology, we can “manage planet earth”. According to Orr, however, what might be managed are us, human desires, economies, politics and communities. But, our attention is caught by those things that avoid the hard choices implied by politics, morality, ethics, and common sense. It makes far better sense to reshape ourselves to fit a finite planet than to attempt to reshape the planet to fit our infinite wants (Orr, 1994). The global trend on the use of materials, on the other hand, reveals that, we are, in the year 2011, still trying to reshape the planet: Yet, as Gardner (2010) reported, global use of materials (the food, feed, forest products, metals, and minerals that constitute the foundation of modern economies) was up 2.7 % in 2007, reminding that, materials use is a proxy indicator for environmental impact: the greater the tonnage of virgin materials extracted, processed, consumed, and disposed of, the greater an economy’s environmental footprint.

All in all, the message is that, we are becoming more ignorant of the things we must conscientious to live well and sustainably on the Earth.

It was a quarter of a century ago, that education was described as the “greatest resource” for achieving a just and ecological society. Since then, a series of major international reports have emphasized the critical role education can play in the search for sustainable living. The Brundtland Report, (WCED, 1987) argued that teachers had “a crucial role to play in

helping to bring about the extensive social changes” (p. xiv) necessary for sustainable development. This message was reiterated by *Caring for the Earth* which identified education’s vital role in ensuring that people learn, accept and live by the principle of living sustainably (IUCN, 2002).

From the time sustainable development was endorsed in the UN General Assembly in 1987, the parallel concept of education supporting sustainable development was being explored. From 1987 to 1992, the concept of sustainable development matured as committees discussed, negotiated, and wrote the 40 chapters of *Agenda 21*. The initial thoughts concerning ESD were captured in Chapter 36 of *Agenda 21*, “Promoting Education, Public Awareness, and Training” (UNESCO, 1992).

Climate Change Education for Sustainability

The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) concluded in 2007 that, global warming is inevitable and that human activity is likely to be the main cause. However, according to a survey of the American public in the same year (ABC News, 2007), while 33% cited climate change as the world’s top environmental issue, and 84% thought it was probably happening today, only 41% of the American public believed that global warming was caused by human activity. Furthermore, while 86% believed global warming would become a serious environmental problem if not corrected, 63% thought it could be reduced, with 62% claiming they knew a moderate amount about global warming. However, reported that, only 18% of the US public agree that every time we use coal or oil or gas, we contribute to the greenhouse effect (Nisbet and Myers, 2007). What these findings imply is the importance of women, young, decision makers, teachers, ... learning about the greenhouse effect in order to understand the arguments and debates about the science of global warming and climate change to promote that is knowledgeable about global warming and climate change, and one which can assume informed responsibility for the management and policymaking decisions facing our planet (Brown, 1992; Bybee, 1993 as cited in Shepardson, Soyoung, Niyogi & Charusombat, 2011).

Accordingly, climate change education for ESD has been covered in several researches all over the world and the major areas of focus are;

implementations, cultural differences in attitudes, misconceptions, factors effecting satisfactory results, problems for an effective ESD. And although there are a number of recommendations made by researchers, the targets for ESD still have not been satisfied. But, it is reality that, although research in developing ESD is the task of the education society, increasing environmental literacy is the task for all sectors, including universities, governmental authorities, NGOs, private sector, etc. The following section, therefore, highlights the recent research, focusing on the results, on developing environmental literacy, ESD implementations related to climate change and global warming.

Although air pollution has been a problem since 17th century, it has just become more complex and difficult to manage and control, requiring a growing need for improvement in public understanding of environmental science and policy. Thus, comprehensive and meaningful education is decided to be a promising avenue for equipping members of society in identifying potential solutions to environmental problems in order to protect valuable natural resources. ESD can produce an environmentally literate citizenry able to actively address environmental challenges and problems (Hungerford and Peyton, 1976; UNESCO, 1980; Roth, 1992). Therefore, comprehensive environmental education may be an important mean for societies to meet the increasing need for improved public understanding of environmental issues, trade-offs and other alternatives. The 1972 United Nations-Stockholm Conference (UNEP, 1972) helped articulate a shared outlook and set of principles for inspiring and guiding efforts focused on helping the public learn to pre-serve and enhance healthcare and environment. In 1977, an international assembly of environmental educators developed a set of definitions and principles for environmental literacy and education at the Inter-Governmental Conference on Environmental Education in Tbilisi (UNESCO, 1977). A decade later, Hines et al. (1986/87) pointed out that environmental education efforts must go beyond providing simplistic information and move towards providing: knowledge of complex environmental issues, specific knowledge about approaches for addressing such issues and decision-making skills. Hines et al. also called for efforts to change certain effective qualities (attitudes) that result in people caring about and paying more attention to environmental conditions. It seems axiomatic to observe

that the current global environmental and natural resources conditions are worse today, the world over than in the past. Therefore, it is imperative that the goals of 21st century educational systems should include environmental education and the formation of an environmentally literate citizenry able to actively participate in solving environmental problems. Disinger and Roth (1992) provide a generally accepted ‘definition’ of environmental literacy and have pointed out that: Environmental literacy is essentially the capacity to perceive and interpret the relative health of environmental systems and take appropriate action to maintain, restore or improve the health of those systems (p. 2).

Individuals (adults and children) may change their environmental behaviour when their values, beliefs, and pro-environmental norms change (Dietz, Fitzgerald & Shwom., 2005). Improved environmental education as well as increased environmental literacy may result in such changes. As Clair (2003) pointed out: “Environmental literacy for adults means developing and participating in the social practices likely to change the way our societies think about and act upon ecological issues. Literacy is a powerful metaphor that contributes a great deal to thinking through the question of what each of us can contribute for a more just and sustainable way of life for the planetary community” (p. 77).

Coyle (2005), in reviewing 10 years of NEETF/Roper research on environmental literacy in the United States, points out that creating more widespread environmental literacy depends on (1) bringing sound environmental education programming into the education realm, and (2) channelling public environmental literacy efforts to focus more on depth rather than accuracy. Thus, environmental literacy is distinct from simple awareness or personal conduct knowledge because of its depth of information and the actual skills (thinking and doing) imparted. Knowledge and attitudes are essential components of environmental literacy, especially if the goal of environmental education is to change behaviour. Individuals’ environmental behaviours may change as a result of changes in their values, beliefs, and pro-environmental norms (Dietz et al., 2005).

A research on the environmental literacy of pre-service teachers in Turkey (TuncerTekkaya, Sungur, Cakiroglu, Ertepinar & Kaplowitz, 2009) revealed

that, the least percent (34%) of correct answer for environmental knowledge items were concerned about motor vehicles as the major contributor to carbon monoxide while more than 60% of respondents incorrectly identified factories and businesses as the major source of carbon monoxide. 77% of the teachers correctly answered the item that the ozone layer serves as a protective layer from cancer-causing sunlight. The most frequently answer received for the types of pollution “very concerned”, on the other hand, was related to “indoor air pollution” (42%), “ozone depletion and global warming” (38%). However, this result was found as unexpected by the authors of this research, in light of Turkey’s circumstances as a developing nation. It was reported that, perhaps, the preservice teachers do not have complete and/or first-hand knowledge about such issues. They likely do not have much exposure to the natural radioactive gas radon, a principle indoor pollutant. It is possible that pre-service teachers expressed concern about indoor air pollution thinking instead of the high use of tobacco in Turkey. Moreover, while 42% of respondents indicated that they were very concerned about “ozone depletion and global warming,” only 19% of them were ‘very concerned’ about automobile emissions. Therefore, the conclusion was that, preservice teachers in this study either do not understand the cause - effect relationship between automobiles and global warming or that their fear of more restrictions on their automobiles motivated them to answer strategically.

Besides, gender appeared to play a role in elucidating the variation in the two components of environmental literacy variables along with environmental attitude and uses. Female pre-service teachers tended to have more positive attitudes and have more responsible actions toward the environment than male pre-service teachers, which is in line with other studies (Alp, Ertepinar, Tekkaya & Yilmaz, 2006; Berberoglu and Tosunoglu, 1995; 2003; Chu et al., Huang and Yore, 2007; Tikka, Kuitunen & Tynys 2000; Worsley and Skrzypiec, 1998; Yilmaz, Boone & Anderson, 2004; Zelezny, Chua & Aldrich, 2000). For example, according to Tikka et al. (2000), whereas males are more likely to emphasize mastering nature and taking benefits from natural resources, females obtain a more emotional attitude toward nature. The reasoning behind this argument was explained through the combination of women’s role as caregivers for children and their role in the household, where they do most of the house work, in addition to

working in the paid labour force. This role was explained as being in direct contrast to men's historical "breadwinner" role. (Weaver, 2002; p. 83).

Referring to the above mentioned definition of environmental literacy, it seems to rest on an assumption that individuals have a competent level of environmental knowledge. It is concluded in one of the recent studies realised in Turkey, to determine environmental literacy of preservice teachers (Tuncer et. al, 2009), that, a majority of Turkish pre-service teachers do not possess enough knowledge to be classified as having an acceptable level of environmental knowledge. Slightly less than half of the pre-service teachers of this study (49%) received a passing grade, based on the NEETF and Roper Starch grading scale. Yet, 66% of the students from Michigan State University (MSU) (Kaplowitz and Levine, 2005) reported to receiving a "passing grade" based on the same grading scale. Interestingly, in that same university, MSU College of Education students had one of the lowest mean correct scores compared with students from other MSU colleges such as agriculture and natural resources (8.84 of 11) and Natural Science (8.48 of 11). One possible explanation for the low level of passing grades for Turkish respondents' environmental knowledge, on the other hand, was explained by the absence of course works, relevant to environmental education in the current teacher education programs in Turkey. Of course, there may be demographic characteristics of students that relate to differences in academic level and environmental knowledge. Despite their low levels of environmental knowledge, Turkish respondents expressed positive attitudes toward the environment as well as high degree of concern about environmental problems. The respondents also expressed feelings of responsibility for environmental problems; expressed the view that environmental problems are one of the most important problems of their lives; and shared their feeling that they are comfortable with their background on environmental issues. Such results beg the question of what it would take to create a critical mass for increased environmental learning throughout the educational system.

In service elementary teachers' knowledge about air pollution in Turkey was the subject of another study (Tuzun, Teksöz Tuncer & Aydemir, 2008). The study pointed out specific results. One of the questions related to teachers' general knowledge about air pollution sources was that, "Which

human activities contributed to air pollution?” The answers for this question were categorized as, individual, societal, and industrial contribution. Approximately 24% of the teachers reported exhaust gases as the main cause of the air pollution. Which, was not a surprising result, considering that the study area is one of the crowded cities in Turkey with increasing number of cars and traffic problems. Use of sprays and deodorants was considered as the second main individual source of air pollution by the participants. The reason was explained in relation with not the content of textbooks but with the effect of media. Use of coal at home for heating was declared as the third most important individual source of air pollution by the teachers of the study. Besides, awareness toward environmental pollution, trash, and industrial emissions were also considered as the sources of the air pollution by the teachers.

Misconceptions of the teachers of this study about global warming and ozone layer were also detected, which pointed out the common misconception observed in the literature: Teachers have misconceptions about greenhouse effect and ozone layer depletion. In general terms, the location of ozone layer was confused with that of the greenhouse gases and stratospheric ozone with tropospheric ozone (Cutter, 2002; Michail et al., 2007; Summers et al., 2000).

Moreover, Shepardson et. al. (2011) derived five distinct mental models of the greenhouse effect from an inductive analysis of the content of the drawings and explanations of 225 students’ from three different schools in the Midwest in the US. Based on the mental models identified it was apparent that students lacked a clear understanding of the greenhouse effect. At best 48% of the students realized that greenhouse gases, whatever they may be, cause the greenhouse effect and that the sun’s energy is either ‘trapped’ by or ‘bounced’ back to the Earth by the greenhouse gas layer. On the other end of the spectrum, 29% of the students lacked an understanding of the greenhouse effect.

Investigation on the regional differences in 15-year-old Turkish students’ awareness, perception, optimism and responsibility development toward environmental pollution issues carried out, with 4942 fifteen-year-old-students attending 160 schools across 78 provinces and 7 geographical

regions (Teksoz, Tekkaya & Erbas, 2009). Results indicated that a minority of students, across seven regions reported as they aware of the increase of greenhouse gases in the atmosphere (9.7%). Percent of students who stated that they never heard about these issues were 26.5% in average. As far as the acid rain issue has been considered, 18.2% stated that they were familiar and 9.2% stated that they never heard about the acid rain issue. Furthermore, while 63.7% of the participants believed that they were familiar with the consequences of clearing forests for other land use, 3.9% declared that they never heard about the issue. The mean scores calculated for environmental perception, environmental awareness and responsibility development components show almost the same trend in all regions. Whereas, mean values for the environmental optimism component showed a different pattern between the regions: students living in the Eastern regions seemed more optimistic than those in other regions. In the first place, the results of the study provided some evidence that the place where students live had an effect on their environmental awareness, concern, optimism and responsibility for sustainable development. For example, the most noticeable characteristic was that; although the students of the two least developed regions (Southeast Anatolia and East Anatolia) displayed lower awareness and concern toward environmental issues, they displayed the highest degree of optimism concerning the problems associated with air pollution over the next 20 years. Among the 7 geographical regions, Marmara Region, with students having comparably higher environmental concern, responsibility and lower degree of optimism, is different from the others with its being an area of industrialisation, commerce, tourism and transportation because of its close location to Europe. Thus the children living in such circumstances were more aware of air pollution problems, concerned about environmental problems and pessimistic about the future. Thus, as Matthews (1995) reviewed in his study, regional features affect children's behaviour in large-scale environments and it follows that as the life worlds of children from different socio cultural backgrounds differ, the way in which children encounter place and make sense of their everyday worlds are also likely to be at variance. Therefore, it may be concluded that, "area of residence may be a silent predictor of responsible environmental behaviour". Therefore, efforts for creating environmentally literate generations need to consider regional socio-economical features as well as the people's perceptions towards environmental issues. Such

an evaluation will be very valuable leading the education specialists to establish a national strategy for and will help to make the strategy regional, as suggested in Chapter 36 of Agenda 21 (UNCED, 1992).

Discussion and Conclusions

In his article published in 2009, Orr wrote about Napoleon's invasion of Russia on 24 June 1812 with no clear idea of what he intended to do. As Orr wrote (p. 790); "Napoleon made a series of bad decisions, beginning with the one to invade Russia. But having done so and having gotten as far as Moscow in the fall of 1812, he made two decisions thereafter that proved fatal to his army and to the French empire. One was to tarry in Moscow for 5 weeks with the Russian winter approaching. The second was to permit his soldiers to load up with plunder that encumbered their escape, weighed down their knapsacks and wagons, undermined discipline, and diverted their attention from the serious business of escaping disaster." According to Orr, "Rather like Napoleon's Grand Army, we, too, are in a race; we were first warned of climate change over a century ago and have lingered in increasingly dangerous territory in the belief that we can return to safer ground on our terms with all of the booty seized at the apogee of fossil-fueled industrial era. ... There will be unavoidable and tragic losses in the decades ahead, but far fewer if we act to contain the scope and scale of climate change now. That is to say that there is some baggage accumulated in the fossil fuel era of our recent history that we cannot take with us. No matter what we do to adapt, we cannot save some coastal cities, we will lose many species, and ecosystems will be dramatically altered by changes in temperature and rainfall. Our best course is to reduce the scale and scope of the problem with a sense of wartime urgency. And we better move quickly and smartly while the moving's good (p. 792-793)."

In spite of the efforts for developing ESD all over the world, how could we be so ignorant on our responsibilities about the visible impacts of climate change?

Efforts for developing ESD as a tool for adapting and mitigating for climate change therefore continues under the light of the research, several examples of which are summarised above. Although there are international conventions leading such efforts, regional, national and local strategies are

needed to get more effective outputs. Efforts, although concentrated in teachers' education, shall diffuse to all areas, engineering being one of the vital one. Ashford (2004) pointed out the concern as follows: "Scholars and professionals committed to fostering sustainable development have urged a re-examination of the curriculum and the restructuring of research in engineering-focused institutions of higher learning. The focus is on engineering, more than on the natural and physical sciences or on social science, because the activities that drive the industrial state – the activities that implement scientific advance – are generally rooted in engineering. Moreover, engineers are known as 'problem solvers' and if economies are becoming unsustainable because of engineering, it is natural to ask whether engineering as an activity and as a profession can be re-directed toward achieving sustainable transformations. Of course, engineering cannot do it alone; scientific as well as social and legal changes must occur as well" (p.239).

Nevertheless, results of research investigating people awareness, attitudes and behaviour on environmental pollution issues have a single common result that, most of the people from different countries with different socio-demographic features and life styles, are aware of the natural resources, are vulnerable and deserve conservation for the sake of supporting human life or just for the health of itself. Most of the people have an eco-centric approach to the natural sources. But beyond this point, when it comes to individual responsibilities, i.e. making changes in living styles for natural protection, such as preferring public transport instead of private cars or using less energy at home, the approach slides through anthropocentrism. Or, citizens both in the developing and developed world cannot make a relation between, for example the way we eat or the way we shop and the global warming, which as a result makes it difficult to make a change. ESD is a powerful tool in our hand to make people aware of such relations and get rid of the ignorance we have been carrying since 17th century.

REFERENCES

- ABC News (2007). Concern soars about global warming as world's top environmental threat. Retrieved from <http://abcnews.go.com/images/US/1035a1Environment.pdf>.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C., and Yilmaz, A. (2006). A study on children's environmental knowledge and attitudes: the effect of grade level and gender. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15, 210–223.
- Andersen, S., O., Sarma, M., and Taddonio, K. (2002). *Technology transfer for the ozone layer: lessons for climate change*. London: Earthscan.
- Ashford, N., A. (2004). Major challenges to engineering Education for Sustainable Development: What has to change to make it creative, effective and acceptable to the Established Disciplines, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(3), 239-250.
- Bangay, C., and Blum, N. (2010). Education responses to climate change and quality: Two parts of the same agenda? *International Journal of Educational Development*, 30 (4), 359-368
- Berberoglu, G., and Tosunoglu, C. (1995). Exploratory and confirmatory factor analyses of an environmental attitude scale (EAS) for Turkish university students. *The Journal of Environmental Education*, 26, 40–44.
- Brown, L. (1992). "Overview". In Vital signs 1992, Brown, L.R., Flavin, C. and Kane, H. (Eds.) 15–9. New York: W.W. Norton and Company.
- Bybee, R.W. (1993). *Reforming science education: Social perspectives and personal reflections*. New York: Teachers College Press.
- Chu, H. E., Lee, E. A., Ko, H. R., Shin, D. H., Lee, M. N., Min, B. M., and Kang, K. H. (2007). Korean year 3 children's environmental literacy: a prerequisite for a Korean environmental education curriculum. *International Journal of Science Education*, 29, 731–746.
- Clair, R. (2003). Words for the world: creating critical environmental literacy for adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 69–78.
- Coyle, K. (2005). *Environmental literacy in America. The national environmental education training foundation*. Washington, DC.
- Cutter, A. (2002). *The value of teachers' knowledge: Environmental education as a key study*. Retrieved from ERIC, Reproduction

- Service No. ED 466456.
- Dietz, T., Fitzgerald, A., and Shwom, R. (2005). Environmental Values. *Annual Review of Environment and Resources*, 30, 335–372.
- Disinger, J. F., and Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy*. Retrieved from ERIC/CSMEE Digest, URL <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/>
- Dove, J. (1996). Student teacher's understanding of the greenhouse effect, ozone layer depletion and acid rain. *Environmental Education Research*, 2, 89-100.
- Gadgil, M. and Guha, R. (1992). *This Fissured Land: An Ecological History of India*. Berkeley: University of California Press.
- Gardner, G. (2010). Materials Use Up, *Vital Signs 2010*, Worldwatch Institute.
- Gayford, C. G. (2000). Biodiversity education: A teacher's perspective. *Environmental Education Research*, 6(4), 348–361.
- Grove, R. H. (1995). *Green Imperialism: Colonial Expansion, Tropical Island Edens and the Origins of Environmentalism, 1600-1860*. Cambridge, England: Cambridge University Press. Retrieved from <http://www.radford.edu/~wkovarik/envhist/Envbiblio.html#G>
- Hines, J. E., Hungerford, H. R., and Tomera, A. N. (1986/87). Analysis and synthesis of research in responsible environmental behaviour: a meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18, 1–8.
- Huang, H., and Yore, L. (2003). A comparative study of Canadian and Taiwanese grade 5 children's environmental behaviours, attitudes, concerns, emotional dispositions, and knowledge. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 419–448.
- Hungerford, H. R., Peyton, R. B. (1976). *Teaching Environmental Education*. Weston Walch, Portland, ME.
- Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien J., & Schreuder D. (Eds.). (2002). *Education and sustainability responding to the global challenge*. IUCN, The World Conservation Union.
- IPCC (2007). *Climate change 2007: The physical science basis*. Intergovernmental Panel on Climate Change. Geneva, IPCC.
- Kaplowitz M. D., and Levine R. (2005). How environmental knowledge measures up at a Big Ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), 143–160.
- Makra, L., and Brimblecombe, P. (2004). Selections from the history of

- environmental pollution, with special attention to air pollution. Part 1, *J. Environment and Pollution*, 22(6), 641-656.
- Mason, M. (2009). Making educational development and change sustainable: Insights from complexity theory, *International Journal of Educational Development*, 29(2), 117–124.
- Matthews, H. (1995). Culture, environmental experience and environmental awareness: making sense of young Kenyan children's views of place. *The Geographical Journal*, 161, 285-295.
- McNeill, J. R. (2001). *Something new under the sun. An environmental history of the twentieth century world*, W.W. Norton & Company.
- Michail, S., Stamou, A. G., and Stamou, G. P. (2007). Greek primary school teachers' understanding of current environmental issues: An exploration of their environmental knowledge and images of nature. *Science Education*, 91(2), 244-259.
- National Commission for Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. Washington, DC. in *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge*. (2002). Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J., and Schreuder, D., (Eds.) IUCN – The World Conservation Union
- Nisbet, M. C. and Myers, T. (2007). Twenty years of public opinion about global warming. *Public Opin Q.*, 71(3), 444-470. Retrieved from: <http://poq.oxfordjournals.org/content/71/3/444.abstract>
- Orr, D. W. (1994). *Earth in mind, on education, environment and the human prospect*. Island Press.
- Orr, D. W. (2009). Baggage: The case for climate mitigation, *Conservation Biology*, 23 (4), 790–793
- Özdemir, N. and Çobanoğlu, E. O. (2008). Türkiye'de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji Kullanımı konusundaki öğretmen adaylarının tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 218-232.
- Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s. Retrieved from ERIC/CSMEE Publications.
- Russell, J. (2008). Coal Use Rises Dramatically Despite Impacts on Climate and Health. *World Watch*, 21(2), 1-2.
- Shepardson, D. P., Soyung, C., Niyogi, D., and Charusombat, U. (2011). Seventh grade students' mental models of the greenhouse effect, *Environmental Education Research*, 17(1), 1–17.

- Summers, M., Kruger, C., Childs, A. and Mant, J. (2000). Primary school teachers' understanding of environmental issues: An interview study. *Environmental Education Research*, 6(4), 293 – 312.
- Tarabini, A. (2010). Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation, *International Journal of Educational Development*, 30(2), 204–212.
- Teksoz, G., Tekkaya, C. and Erbaş, A. K. (2009). Geographical Regions as a Silent Predictor of Responsible Environmental Behaviour, *H.U. Journal of Education*, 36, 249-259.
- Tikka, P.M., Kuitunen, T. M., and Tynys, M. S. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning environment. *The Journal of Environmental Education*, 31, 12–19.
- Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur,S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H., and Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs, *International Journal of Educational Development*, 29, 426-436.
- Tuzun, Ö., Y., Teksöz Tuncer, G., and Aydemir, M. (2008). An investigation on the elementary teachers' knowledge about air pollution issues, *H. U. Journal of Education*, 35, 374-385.
- UNCED. (1992). United Nations Commission for Environment and Development *Agenda 21, the United Nations programme of action from Rio*. New York: United Nations.
- UNEP. (1972). *United Nations Conference on the Human Environment*. Retrieved from United Nations: URL <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97>
- UNESCO. (1977). Final Report, *Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co-operation with UNEP*. Tbilisi (USSR).
- UNESCO. (1992). *United Nations Conference on Environment and Development: Agenda 21*. UNESCO, Switzerland.
- UNESCO. (1977). *In: International Conference on Environmental Education*, Tbilisi, USSR.
- UNESCO. (1980). *In: Environmental Education in the Light of the Tbilisi Conference*, Paris, France.
- UNEP. (1972). *In: Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*. URL1. www.radford.edu/~wkovarik/envhist.

- Weaver, A. (2002). Determinants of environmental attitudes: a five-country comparison, *International Journal of Sociology*, 32, 77–108.
- WCED. (1987). World Commission on Environment and Development, *Our common future*. Oxford, Oxford University Press.
- Worsley, A. and Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global Environmental Change*, 8, 209–255.
- Yilmaz, O., Boone, W.J., Anderson, H.O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26, 1527–1546.
- Zelezny, L.C., Chua, P., Aldrich, C. (2000). Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56, 443–457.

An Exploration of Causal Attributions of Teacher Educators: A Single Case Study

*Yılmaz SOYSAL**

*Hatice TANIK***

*Sevinç TUNALI****

Abstract

In this study, an academic's who has been employed in a foundation-supported university teaching barriers and accompanied attributional reasoning were examined in the context of his belief system with regards to learning, teaching and knowledge. This study is a basic naturalistic inquiry. By means of qualitative data gathering and analysis, it was aimed at estimating how the relation between teaching barriers and attributional reasoning was influenced being held pedagogical-epistemological belief system of the academic. Qualitative data was collected through two different semi-structured interview protocols and gathered data was analysed with an inductive and interpretivist manner. The scholar's beliefs system's divergences (teacher-centred vs. learner-centred) allowed to explore the presumable relation of barrier-attribution in the context of pedagogical-epistemological belief system. It was detected that the academic held a more teacher-centred pedagogical belief system. In this context, it was also detected that the academics was liable to make attributions to overly external, non-controllable and stable factors in illuminating her barrier-attribution relation. Major outcomes of the study are evaluated by means of psychological (i.e., attribution theory) and instructional (pedagogical-epistemological beliefs) lenses and suggestions are offered in the context of higher education.

Keywords: *Teacher Education, Epistemological Beliefs, Attribution Theory*

*Araştırma Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, yilmazsoysal@aydin.edu.tr

**Öğretim Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, haticetanik@aydin.edu.tr

***Yrd. Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, sevinctunali@aydin.edu.tr

Özet

Bu çalışmada vakıf üniversitesinde görev yapan bir akademisyenin öğretimsel süreçlerinde karşılaştığı bariyerler ve bu bariyerlere yönelik atıfsal akıl yürütmesi onun öğrenme, öğretme ve bilgiye yönelik inançları çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma nitel bir perspektifte yürütülmüştür. Nitel veri toplama ve analiz süreçleri ile bariyer-atıf arasındaki karşılıklı belirleyici ilişkinin, akademisyenin pedagojik-epistemolojik inançlarından nasıl etkilendiği açıklanmaya çalışılmıştır. İki farklı görüşme protokolü ile veriler toplanmış, tümevarımcı ve yorumlamacı bir şekilde veriler analiz edilmiştir. Katılımcının pedagojik-epistemolojik inançlarının yönelimi (öğrenen-merkezli; öğretmen-merkezli) ya da ayrıksılığı bariyer-atıf ilişkisinin bahsi geçen inanç sistemleri bağlamında incelenmesine izin vermiştir. Katılımcının daha öğretmen-merkezli bir pedagojik inanç sistemine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcının dışı dönük, kendi kontrolünün dışında olan ve bariyerlerin kalıcılığını ya da sürekli olduğunu vurgulayan atıfsal akıl yürütmeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın temel çıktıları yükseköğretim bağlamında psikolojik (atıf teorisi) ve öğretimsel (pedagojik-epistemolojik inançlar) lenslerle değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen Eğitimi, Epistemolojik İnançlar, Atıf Teorisi*

Introduction

Problem Statement

Teachers' beliefs regarding issues such as nature of teaching, learning and instruction have a very strong impact on their practices (Aguirre & Speer, 1999; Brickhouse, 1990; Hashweh, 1996; Onosko, 1990; Stipeck, Givvin, Sallmon, & MacGyvers, 2001; Strauss & Shilony, 1994; Tobin & McRobbie, 1996). A crucial part of teachers' beliefs is considered as their attributional reasoning regarding teaching, learning and other materialistic or situational factors (e.g., Darley & Fazio, 1980; Kennedy, 2010; Pajares, 1992; Peterson & Barger, 1985).

In Turkey, there have been proposed changes for learners' voices to be heard in classrooms to comply with the internationally scaled reform-based standards of the teaching and learning (MoNE [Ministry of National

Education], 2004a, 2004b, 2004c, 2004d; YOK [Higher Education Council], 1998). Connately, teacher educators in faculties of education therefore have newer and novel roles in educating prospective teachers who are thought as agents supporting and favouring learner-centred teaching. However, independent from any contextual or situational factors, teacher educators may have instructional barriers when they implement their instructional approaches. Additionally, teachers' pedagogical and epistemological beliefs are considerably indicative in characterizing teaching barriers and related causal attributions (Anderson, 2002; Johnson, 2006; Kielborn & Gilmer, 1999; Welch, Klopfer, Aikenhead, & Robinson, 1981). In other words, teachers' belief systems related learning, teaching and epistemology are substantially indicative in understanding teachers' barrier clarifications and related causal attributions. It is therefore plausible to explore the patterns between teacher educators' pedagogical-epistemological beliefs and barrier definitions that are accompanied with causal attributions to the faced barriers. The research questions of the study are therefore:

1. In what ways and to what extend the teacher educator explicate his theories and practices in terms of learning, teaching and epistemology?
2. What are the structure and nature of the teacher educator's instructional barriers that he has faced during teaching university courses?
3. What is the teacher educator's attributional reasoning when he has faced instructional barriers during teaching university courses?
4. What are the qualitative linkages between the teacher educator's pedagogical-epistemological beliefs and barrier definitions that are accompanied with causal attributions to the faced barriers?

Theoretical Framework

Attribution theory

We, as human beings, are inherently motivated to explain and make sense of events that those are occurred around us. Accordingly, Weiner (1970, 1985, 2010) has accounted for why and how individuals tend to attribute events to different causes. In order to explain that type of human behaviour's nature and complexity, Weiner (1992, 1994) theorized 'Attribution Theory (AT)' and AT has been conceived as a motivational construct advocating

individuals' causal attributions for perceived causes of events may be influenced for instance their prior experiences, social circumstances and cultural norms (Weiner, 1985, 2010). Indeed, as Pintrich and Schunk (2002) proposed, AT evaluates individuals as naïve scientists who have efforts to analyse their environments in general, and to comprehend their own actions and behaviours of others in particular. Weiner identified five qualitatively distinctive, but interrelated, components to elaborate the attribution model. These components are interacting in nature (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner 1986, 2000) and categorized as;

- Antecedent conditions,
- Perceived causes of events,
- Causal dimensions,
- Psychological consequences,
- Behavioural consequences (Pintrich & Schunk, 2002, p. 98).

The present study deals with *perceived causes of events* and *causal dimensions* of individuals' attributional behaviours regarding their *faced barriers while teaching university courses*. To illustrate, AT is a cognitive theory of motivation and has utility value in educational settings in order to find out learners' attributional reasoning concerning their school success or failure (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner 1986, 2000).

Weiner (1985, 2010) differentiated individuals' attributions through constructing three dimensions as (i) *locus of control*, (ii) *controllability*, (iii) *stability* seen in Table 1 as in the form of intersections of different aspects. The locus of control dimension stands for one's assessment regarding causes of events might be explained by taking internal or external factors into consideration (Pintrich & Schunk, 2002). For instance, on one hand, an individual may attribute school success or failure to her ability or efforts that those are conceived as internal control factors. On the other hand, she perceives the causes of *same* success and failure because of task difficulty, teacher's assessment criteria, and simple grading system of evaluators or just luckiness as the external control focuses.

Table 1. *Dimensions of Theory of Attribution*

	Internal		External	
	Stable	Unstable	Stable	Unstable
Uncontrollable	Ability	---	Task difficulty	Luck
Controllable	---	Effort	---	---

One of the second properties of causal dimensions, as stability, refers to perceived causes of events are whether or not subjected to changes over the course of time. In educational settings, for instance, academic ability and educational contexts might be perceived as instable factors, whereas individuals' academic efforts and chances or luckiness can be changeable over time with respect to one's performance's failure or success. As a third property of causal dimensions, as Pintrich and Schunk (2002) and Weiner (1986) commonly recommended, controllability implies that events, from the lens of learners, may have causes either controllable (i.e., one's effort to perform a task well) or uncontrollable, (i.e., task difficulty, luck, context, teacher effect). Furthermore, Weiner (1985, 2010) elaborated AT by certifying some other common attributions that those differ on aforementioned three properties of causal dimensions. Put it differently, the quadrant of Weiner's model coined as perceived causes of events may also consist of both academically-oriented and general attributions such as ability, effort, luck, task difficulty, teacher, mood, health, fatigue, etc. In the present study, ability, effort, luck and some contextual determinants were explored as the perceived causes of events.

Teacher educators' causal attributions

Teachers' attributions have been intensively explored with regards to students' maladaptive behaviours (e.g., Kulinna, 2007, 2008; Reyna, 2008; Reyna & Weiner, 2001). There has been a growing body of work emphasized on teacher attributions pertaining discipline-related issues (Bibou-Nakou, Kiosseoglou, & Stogiannidou, 2000; Bibou-Nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 1999; Brophy, 1996; Brophy & Rohrkemper, 1981; Davis

& Sumara, 1997). Teacher attributions regarding students' maladaptive behaviours are mainly externally oriented; such as family-related, school-related and student-related factors (Ho, 2004; Mavropoulou & Padeliadu, 2002; Poulou & Norwich, 2000; Soodak & Podell, 1994). Teachers make also attributions pertaining academic performances (i.e., successes and failures) of students (e.g., Clark, 1997; Conway, 1989; Soodak & Podell, 1994). Studies reported that teachers account for students' failures and successes by majorly considering student-related factors (i.e., ability), however, teacher-related (i.e., effective teaching strategies) or family-related factors are invisible within the attributions (Georgiou, Christou, Stravrinides, & Panaoura, 2002; Gosling, 1994; Kulinna, 2007; Medway, 1979; Tollefson & Chen, 1988). Teachers' causal attributions have also been investigated in terms of students' effort and ability for their performance outcomes. If a teacher makes an attribution failure to student's low levels of effort, the teacher may refuse to provide instructional scaffolding (e.g., Tollefson & Chen, 1988). Retributive punishment or remedial interventions are in action when teacher attribute that failure due to lack of student effort (e.g., Matteucci, 2007). As a whole, it is understood that teacher attributions show a pervasive externality. For instance, teachers find the causes of disruptive behaviours or students' academic failures as embedded in external factors (i.e., student-related, family-related, school-related). Moreover, effort and ability attributions have become important since its decisiveness pertaining classroom's motivational harmony (mastery goal orientations vs. performance goal orientations). Cultural and expert-novice comparisons of teacher attributions are also informative in assuming further teacher expectations and pedagogical actions.

Method

Design of the Study

A single case-study approach was conducted to capture how the case teacher educator has experienced and conceptualizes existing teaching barriers and associated causal attributions. Case-study approach is one of the best vehicles for grasping "intensive descriptions and analyses of a single unit or bounded system such as an individual, program, or group" (Merriam, 1998, p. 19). By conducting a single case-study, our intent was to obtain a holistic understanding of the teacher's reflections on her teaching barriers and associated causal attributions. We looked at his teaching barriers and

associated causal attributions by employing a single case-study since its focus, as Merriam stated (1998), “on a particular situation, event, program, or phenomena” (p. 29).

The Participant and Context

The present study aim to gain in-depth understanding of the concepts by in-depth data obtained from a unique case of teacher educator. The mentioned teacher educator therefore was attained this study to response interviews by sharing his opinions and reflections. The participant was selected purposefully based on his existing conditions. For instance, he has over 30 hours lessons and varying university course types such as educational psychology, learning theories, learning and instruction, and so forth. The participant’s pseudo name is Roger in order to keep the anonymity of the data. The university he carried out his occupation is a one of the largest privately founded universities in the Turkey. University has academic units of 10 faculties with 55 programs, three graduate schools with 40 programs, one school of foreign languages with two programs , three vocational schools with 154 programs with the around 30.000 students.

Data Collection Instruments and Procedures

In a qualitative study, peoples’ perspectives and experiences are given great value. Due to this the main data collection instrument of the study was interview. Interview was crucial in this study because they provide researchers to understand the thoughts of participant according to teaching barriers and associated causal attributions. Arksey and Knight (1999) stated that the qualitative research interview is a valuable research method for exploring “data on understandings, opinions, what people remember doing, attitudes, feelings and the like, that people have in common” (p. 2). Once the participants have been identified, their views were sought face to face, *semi-structured interviews*. Semi-structured interviewing is more flexible than standardized interview and this method allows for the exploration of emergent themes and ideas rather than relying only on concepts and questions by probing for novel, relevant information, through additional questions (Hockey, Robinson, and Meah, 2005). These interviews aim to gather qualitative data of self-reflection of participants on teaching barriers and associated causal attributions. The Interview Schedule (Appendix A) is essentially composed of open-ended questions

in order to describe different aspects of perceptions and opinions and to focus on particular themes structured beforehand according to the research questions (e.g., Anderson, 1996; Anderson, 2002; Colburn, 2000; Hashweh, 2005; Johnson, 2006; Newman, et al., 2004; Roehrig & Luft, 2004). Particularly, Anderson's (1996) reported document (Study of Curriculum Reform. [Volume I: Findings and Conclusions] Studies of Education Reform). The interview sessions planned to take about two and half hours. The interview was conducted by the researchers and recorded for transcription, and analysis. Interviewee was informed regarding the purpose of the research. Some demographic information was also collected. In order to help researchers to catch all the details, the interview was recorded after obtaining the consent of the participant. The interview protocol was composed of 41 questions divided into 9 sets, each set approaching the issue from a different perspective.

Analysis of Data

Data analysis for interview was carried out immediately after the conducted interview for considering the theoretical saturation had been reached or not. For the interview researcher captured voice memos on a voice recorder during interview and transform the voice of a single speaker into written words. For this process "*Dragon Dictate*" program was used to convert speech to text. Dictating to the computer allows users to write their ideas freely as they think. This program allows placing the ideas in the correct order by moving text, copying, pasting, cutting, deleting and inserting tables, images and other elements. All recorded interviews were transcribed by the researchers that conducted this present study. Data analysis was based on the following process. After providing accuracy of transcribed data to analysis (i.e., cross-checking), the teachers' attributions to faced barriers were defined line-by-line (i.e., analytical expressions for stating attributions) and section-by-section (i.e., higher-order or subcategories to indicate the barriers faced) (Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998). For the analysis of the barriers faced, a deductive approach was followed since we have a pre-structured close coding system incorporating categories and indicative sample codes to capture the faced barriers and related causal attributions. In the second phase, associated attributional reasoning of the teachers was determined by majorly taking some *specific connective words* into action. For instance, some connective words such

as “since, because, due to” were focused upon since they are clues of attributional reasoning.

Trustworthiness

Even though the data collected were limited, other techniques were utilised to meet the standards of validity for a naturalistic inquiry. First, to attain a theory/perspective triangulation, two distinctive but complementary theoretical perspectives (instructional barriers theory and attribution theory) were taken into consideration for the examination and interpretation of the data. Second, the authors discussed the ongoing investigation with their colleagues during the structuring of the interview protocol, data analysis and interpretation, which served as peer debriefing, thus supporting the dependability of the research. Third, a member check was conducted with the academics through meetings to revalidate the established codes, themes and extracted interpretations. The member check was to demonstrate the credibility of the study.

Results

The purpose of this study was to explore the patterns between Roger’s pedagogical-epistemological beliefs and barrier definitions that are accompanied with causal attributions to faced barriers. In the rest of the paper, findings of the study are presented in terms of addressed research questions. First, the pedagogical and epistemological belief system of Roger is represented, and then the barriers and related causal attributions are introduced. Finally, how these psychological components are fluctuated with each other is shown in an evident-based sense.

Pedagogical-Epistemological Belief System of Roger

It has been primarily important for us to detect the salient points of pedagogical-epistemological belief system of Roger in illuminating his barrier clarifications and related causal attributions to the stated barriers. As seen in Figure 1 and Figure 2, Roger has a rather complicated pedagogical-epistemological belief system towards learning, teaching and instruction. Roger’s pedagogical beliefs incorporates four core components, (i) learning, (ii) teaching, (iii) learners, and (iv) features of the teachers whereas his epistemological beliefs consists of two core components as (i) characteristics of knowledge, and (ii) characteristics of scientific

knowledge.

“There are similarities of course, I have tendency to teach as I learned. To explain, while I was learning, I need to feel the excitement of my teacher in order to acquisition of knowledge.”

In terms of “learning”, the most featured point from the lens of Roger is “Teach as you preach”. It confirms the fact that he has relatively adopted a knowledge-transmission mode of teaching. He is of the idea that his educators’ teaching styles have been stuck with him as he has considered previously learned teaching modes as “knowledge conveying”.

“I have always felt that the topics which I enjoyed to teach transmit better. Because while I feel the excitement from my teacher it stuck on me and I’m trying to teach with the same excitement. As I said before I am teaching with actual and possibly interesting methods. (What is your role here?) There is no other role rather than knowledge transmitter.”

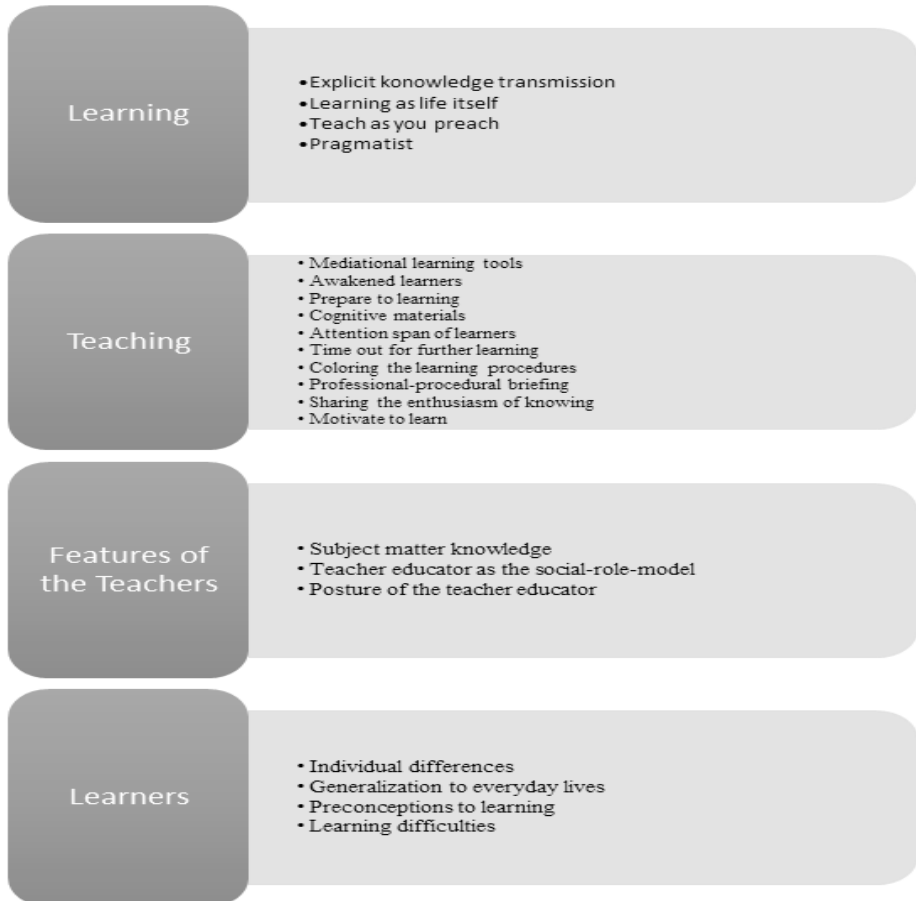
Roger has a consistent teaching clarification similar to his learning understanding. In terms of teaching, in addition to knowledge-transmission, he conceives the teaching phenomena as sharing the enthusiasm of knowing. He has been feeling happy and excited when he has learned or discovered a novel information or knowledge and he desired to see the same emotional reflections on his students to teach the content under discussion in more proper and influential way.

“Sometimes some students’ mood is ready for learn while others not in their mood. Some of the students come to class in a depressive mood or they have high anxiety because of not knowing about basic requirements of the university. So, a teacher needs to be more careful in terms of these situations. ...The methods I follow have variety. It is not possible to evaluate a person in every facet because of population of classes. Some students’ personality can be more convenient while others not. It is a really hard job to teach a student if s/he has some prejudgments.”

“...Must be a good role model to me. ...Students acquiring knowledge if they trust you and approve you as a role model.”

Rogers also explicated his pedagogical interpretations by means of making some references to the learners. The most prominent aspects of the Roger's interpretations to learners are their inherent individual differences. Roger has noticed that his students may have cognitive, emotional, practical and experiential differences and diversities that those have been effective in rearranging Roger's instructional tendencies. Actually Roger sees the innate individual differences and variations of his students as a negative or contaminating aspect in terms of instructional processes. Additionally, Roger is of the idea that his students have some rigid preconceptions to learning and teaching. This has been a very compelling and mind-stretching issue for Roger when it comes to teach a prejudiced learner a concept of, for instance, educational psychology.

Figure 1: *Roger's pedagogical-epistemological belief system*



Finally, from the lens of Roger, “features of the teachers” has been specified as a prominent aspect of his beliefs about teaching and learning. According to Roger, a teacher educator should have a holistic and integrated knowledge base regarding his field of teaching. Moreover, teacher educator should be a social-role-model for their students. Teacher educators’ well-established subject matter knowledge may contribute trust issues or relations between students and teacher educators. When students conceive that their teacher educators’ knowledge base is consistent and reassuring, teacher educators might be seen as social models. Such kind of expressions of Roger indicates that he has been adopted a role model who provider of knowledge claims to his students in order to gain their trust and being mentioned as a social role model.

There have been consistencies between Roger’s pedagogical belief systems pertaining learning and teaching and epistemological beliefs systems regarding knowledge and knowing. We sought for the interconnections between pedagogical and epistemological beliefs since epistemological belief system of Roger might be a vital indicator of his pedagogical orientations and in revealing out the structure and nature of faced barriers and accompanied causal attributions.

“Knowledge is everything you wonder about: acquiring this stuff, recording this stuff. I’m describing this process as record them to long-term memory.”

Roger’s epistemological belief system consists of two structural components. These are the characteristics of (everyday) knowledge and characteristics of scientific knowledge. Once again, his epistemological orientations signal Roger’s modes of teaching, learning and instruction as in the form of transmission of facts from knower (i.e., the teacher educator) to receiver (the learners). To support, Rogers believes the fact that knowledge is a type of intellectual entity that has been stored into learners’ memory. It explicitly shows that he conceives that learning has been occurred within knowledge processing moments. To advocate, he uses some particular terms such as working memory and long-term memory as the indicators of information-processing model of learning that has been though as a traditional explanation how human beings learn.

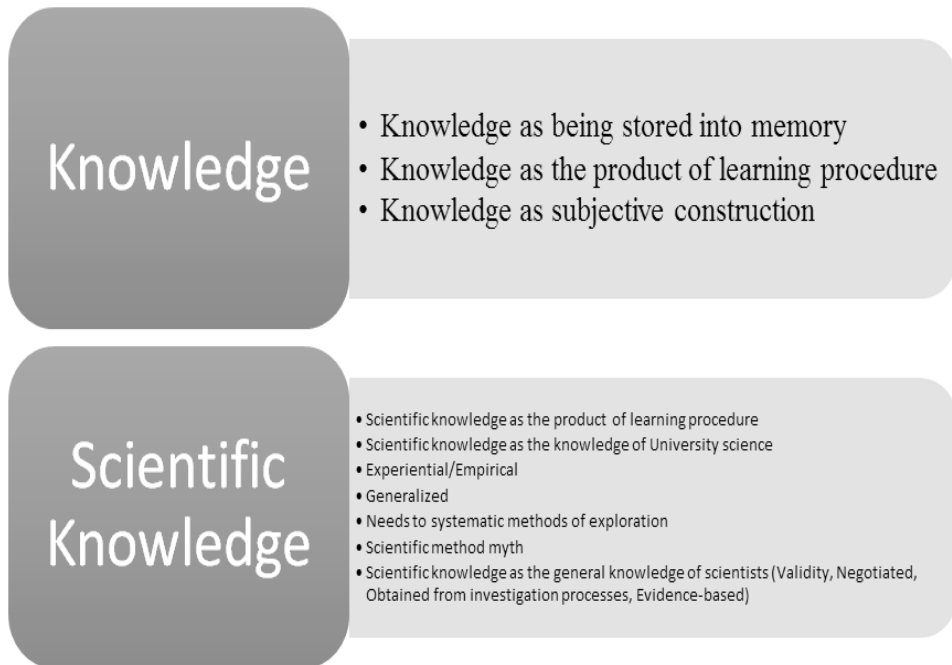
“Because, it is directly related to the knowledge learning that you actualise the learning phenomena. I think that knowledge is the result of learning. If it is individual this is just information. If it became common than it become scientific knowledge.”

Roger’s knowledge is not scientific or he has only the scientists’ knowledge in order to be transferred through providing references to the owners of the knowledge of science. Put it differently, his pedagogical beliefs are explicated by means of deep-seated epistemological beliefs of Roger. Learning and teaching, as Roger epistemologically accepted, is the work of transmission of expert knowledge (i.e., scientist) to novice knowers (university students) even though Roger has been substantially informed about the specialties of scientific knowledge as he indicated it should be valid, negotiated among scientific communities, obtained from evidence-based exploration procedures.

Barrier Clarifications and Causal Attributions’ Tendencies

Roger has provided us rather sophisticated teaching barrier clarifications. In Figure 3, Roger’s teaching barrier clarifications are summarized. As seen Roger has two qualitatively distinctive, but interrelated teaching barriers faced. On one hand, Roger defined “technical teaching barriers”, on the other hand, he holds “contextual teaching barriers”. Roger’s technical teaching barriers were collapsed into four higher-order themes.

Figure 2: Roger's epistemological belief system



First, Roger has been of the idea that he has been inhibited through “pedagogical barriers” that he has faced frequently. Initially, lack of instructional resources and lack of classroom space providing a comfortable physical atmosphere are major obstacles from the lens of Roger. Within the theme of pedagogical teaching barriers, Roger also mentioned about disruptive administrative external audit. It has been troublesome in terms of pedagogical terms for Roger and he does not desire to undertake out-of-specialization courses and that types of liabilities are soul-destroying for him to carry out his all pedagogical competencies and existing teaching potential.

Roger also stated about assessment challenges under the higher category of technical teaching barriers. There has been a chain reaction among the faced issues pertaining assessment from viewpoint of Roger. There have been over numbers of students who have taken the examination, but due to

accountability issues or “dedicated exam time” Roger has been obligated to include limited numbers of exam questions to assess the program outcomes for his students. As Roger has noticed and recognized, when this is the case, it is not possible to make a valid and reliable evaluation of students’ outcomes. Invalid, unreliable and obligatorily systematic error in his assessments is presumable realities of Roger’s teaching barriers within university courses in which prospective teachers have been taught.

Moreover, Roger mentioned about problems regarding planning, teaching and collaboration among colleagues over the course of implementations of university course requirements. He has obstacles within planning his teaching procedures due to time management. Time management issues have been emerged because of accountability. Roger has no sufficient collaboration with his colleagues in planning, designing and implementing course contents or other practical applications to move the students further in terms of theory-practice associations. According to Roger, there are courses that should be collaboratively planned and implemented, however, other colleagues have not been aware of the crucial need of collectivism to handle the course liabilities deservedly. There have been also irrelevant classroom conditions in which there are no sufficient facilities that have been aggravated the former issues, as Roger stated. In addition, Roger clarified teaching problems in terms of lack of support for professional and academic development support. Roger introduced us a dilemma that on one hand university regulations have explicitly required academic publications, on the other hand, intensified and overloaded working hours that may be dedicated to academic or non-academic works have been intimidating any individual or common publication particularly for Roger.

Table 2. Roger’s barriers and attributional tendencies

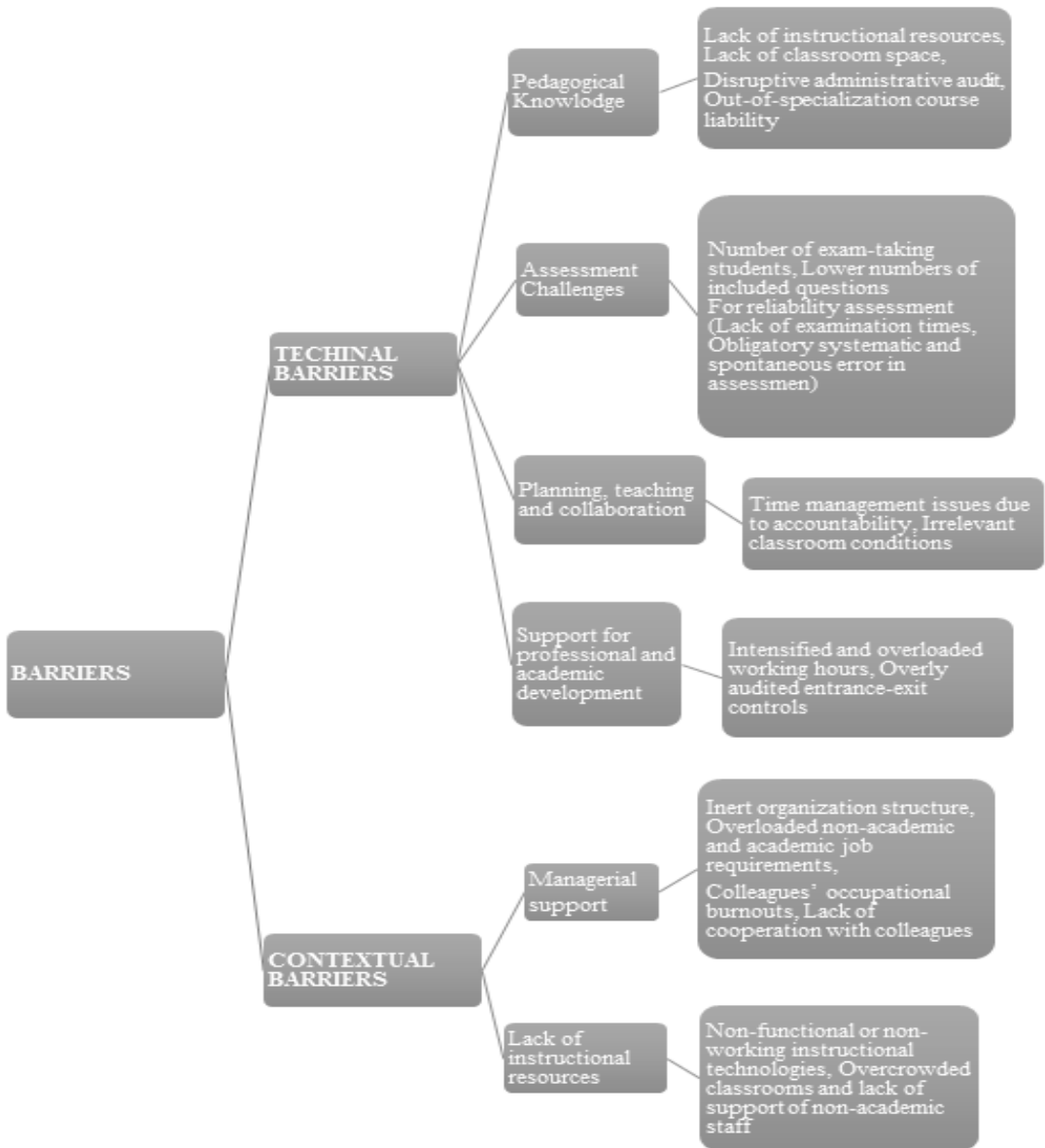
TYPOLOGIES OF THE BARRIERS EXTRACT-ED	Locus		Stab.		Control.	
	Internal	External	Stable	Unstable	Controllable	Uncontrollable
INSTRUCTIONAL BARRIERS						
1. Lack of instructional resources		X		X	X	
2. Lack of classroom space		X	X			X
3. Out-of-specialization course liability		X	X			X
4. Disruptive administrative audit		X	X			X
5. Number of exam-taking students		X	X			X
6. Lower numbers of included exam questions	X			X	X	
7. Unreliability assessment	X			X	X	
8. Lack of examination times		X		X		X
9. Obligatory systematic and spontaneous error in assessment	X			X	X	
10. Time management issues due to accountability		X	X			X
11. Irrelevant classroom conditions		X	X			X
12. Intensified and overloaded working hours		X	X			X
13. Overly audited entrance-exit controls		X		X		X
CONTEXTUAL BARRIERS						
1. Inert organization structure		X	X			X
2. Overloaded non-academic and academic job requirements		X	X			X
3. Colleagues’ occupational burnouts	X			X	X	
4. Lack of cooperation with colleagues	X			X	X	
5. Non-functional or non-working instructional technologies		X	X			X
6. Overcrowded classrooms and lack of support of non-academic staff		X	X			X

Based on the clarifications that offered by Roger, Table 2 was structured to display the causal attributions of him regarding the reasons of the problems he has faced. As seen in Table 2, there is a condensed list of teaching barriers faced and pervasive externality of attributional reasoning tendencies of Roger. In terms of locus of control, except a few attributions, Roger sees the reasons of teaching barriers faced externally-oriented. Additionally, the same tendency has also been relatively valid for stability dimension in which Roger mostly attributed stable reasons when he explicated his teaching barriers. Consequently, Roger has made attributions to uncontrollable factors when he illuminated his teaching barriers within university courses.

Roger also stated contextual teaching barriers (see Table 2) that has two aspects as lack of managerial support and lack of instructional resources. In terms of managerial support, the first problem Roger faced the inert organization structure. Roger sometimes has needed bureaucratic procedures or treatments; however, there has been laziness when he has required a treatment that offers an augmented issue for Roger. Once again, administration has not been able to allocate the course hours or out-of-course jobs in an equal sense that explicitly has been emerged a compelling problem for Roger as overloaded non-academic and academic work requirements. Roger has not been benefited from administrative camp since as Roger indicated his colleagues who have been incorporated in administration have occupational burnouts.

This situation leads Roger to other alternatives as directly lecture the required content without make any reflective thinking on his actions or future expectations about the academic community in which he has been employed. In other words, Roger has made his work without questioning as his academic peers have done. Finally, lack of instructional sources has offered other compelling issues for Roger in terms of contextual teaching barriers. He mentioned that classrooms have been filled with non-functional and inoperative instructional-technological devices that are felt as shackles for Rogers.

Figure 3: Roger's Barriers



Discussion and Recommendation

As a whole, the current study's outcomes sheds light on some important points in terms of higher education, particularly for teacher educators' working conditions and job circumstances. The first remarkable point is that there is a *pervasive externality* for Roger's attributions regarding faced barriers within teaching university courses (Ho, 2004; Kennedy, 2010; Mavropoulou & Padeliadu, 2002; Poulou & Norwich, 2000; Soodak & Podell, 1994). As narrated from the lens of Roger, he made either *technical* or *contextual*, commonly externally-oriented, attributions when he was required to reason about the existence of the faced barriers. That type of attributional reasoning of Roger therefore validates a *fundamental attribution error* (Weiner, 1972; Weiner, et al., 1987). Roger seems to interest in dealing with others' (colleagues, administrators, students, instructional resources, etc.) behaviours rather than their own. In other words, Roger has overestimated externally-oriented factors while he has underestimated the contribution of contextual or situational factors (Jones, 1979; Gilbert & Malone, 1995; Humphrey, 1985; Kennedy, 2010; Ross, 1977). It should be an expected result for us, however. To explain, Roger has a relatively knowledge-transmission mode of teaching that implies his pedagogical-epistemological belief system favours conventional learning and teaching paradigms. Put it differently, he has no internally-oriented or pedagogically-oriented attributions when he explicated his teaching barriers faced perhaps due to his belief systems concerning teaching and learning. For a different scenario, if he held the authentic signs of co-constructivist pedagogical-epistemological belief system and practical instructional applications of such kind of teaching and learning orientations, the case could be totally different. In the latter case, Roger might make attributions to the more internal, unstable and controllable factors as he has more control in modifying or altering his actions, future expectations from administrators, students and himself.

However, we finally have to make an interrogation of ourselves as researchers or authors of the study. As study shows, Roger has made intensively external attributions to the teaching barriers faced within university courses. Those types of attributional reasoning of Roger bring to mind numerous questions. For instance, over the course of time, while Roger has invited to carry out some coping strategies for the faced barriers,

will his barrier clarifications and related attributions change into internal or pedagogical ones? Will Roger makes healthier and more rational attributions to barriers faced within university courses? We acknowledge that Roger explicitly has made a fundamental attribution error. However, when we quest the university teaching *or* teacher educators' teaching quality, we should not have a chance to make fundamental attribution error similar to, for instance, Roger. As Kennedy (2010) discussed, most of the time, we may overlook some aspects of university teachers' working conditions and occupational circumstances that are fundamentally out-site of their control. These aspects can be listed as instructional resources, planning time, classroom size, overloaded course liabilities, accountability issues, and other negatively contributing university infrastructures. As shown, Roger made also very similar externally oriented attributions by referring classroom size, overloaded course liabilities, and inadequate instructional and technological resources. We should accept and tolerate such kind of teacher educator attributional styles since they are authentically out of, for instance, Roger's control. That types of university teaching barriers will be presumably negatively influencing Roger's attributional tendencies, but our main target cannot be deal with moving away these, stated also by Roger, *stable and non-controllable challenges*. More controllable and unstable factors (i.e., Roger's pedagogical skills for influential university teaching) have to be detected as achieved by the current study and Roger has to be permitted to retrain himself to cope with those kinds of attributional errors. For instance, if we desire to turn Roger's overly externally-related attributions into pedagogically oriented ones, first, as an instance, Roger has to be awakened about his attributional reasoning. We are of the idea that colleagues of Roger, as the external readers of research materials, relatively hold similar university teaching barriers and accompanying causal attributions to the faced barriers. It is therefore a well-designed and being implemented attributional retraining program both for academic staff and other employees will be vital and life-sustaining initiative in providing them an actual context in which they independently negotiate their teaching or working barriers and associated attributional reasoning in turning expectedly externalized ones to internalized and more controllable attributions. It should be strongly suggested since to meet the mutual expectations among the workers, administrators and academics of a university, inter-psychological and intra-psychological communications

and negotiations will be creating an emotional and cognitive surviving mechanism in preventing any kind of intellectual and labor-based isolation and burnout.

REFERENCES

- Anderson, R. D. (1996). *Study of curriculum reform*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: what research says about inquiry? *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.
- Arksey, H. & Knight, P. (1999) *Interviewing for social scientists*, London: Sage.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37, 123-134.
- Brophy, J.E., & Rohrkemper, M.M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73, 295-311.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford.
- Clark, M. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 69-79.
- Colburn, A. (2000). An Inquiry Primer. *Science Scope, Special Issue*, 42-44.
- Conway, A. (1989). Teachers' explanation for children with learning difficulties: An analysis of written reports. *Early Child Development and Care*, 53, 53-61.
- Darley, J. M., & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Davis, B., & Sumara, D. J. (1997). Cognition, complexity and teacher education. *Harvard Educational Review*, 67, 105-125.
- Georgiou, S., Christou, C., Stravrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behaviour toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39, 583-595.
- Gilbert, D. T., & Malone, P. S. (1995). The correspondence bias.

- Psychological Bulletin*,
117(1), 21-38.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75–91.
- Gosling, P. (1994). The attribution of success and failure: the subject/object contrast. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 69-83.
- Hashweh, M. (1996) Effects of science teachers' beliefs in teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Hashweh, M. (2005) Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292.
- Ho, I. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviour. *Educational Psychology*, 24, 375-391.
- Hockey, J., Robinson, V. & Meah, A., *Cross-Generational Investigation of the Making of Heterosexual Relationships, 1912-2003* [computer file]. Colchester, Essex: UK Data Archive [distributor], October 2005. SN: 5190, <http://dx.doi.org/10.5255/UKDA-SN-5190-1>.
- Humphrey, R. (1985). How work roles influence perception: Structural cognitive processes and organizational behavior. *American Sociological Review*, 50(2), 242-252.
- Johnson, C. C. (2006). Effective Professional Development and Change in Practice: Barriers Science Teachers Encounter and Implications for Reform. *School Science and Mathematics*, 106(3), 150-161.
- Jones, E. (1979). The rocky road from acts to dispositions. *American Psychologist*, 34, 107-117.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kennedy, M. M. (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kielborn, T.L., & Gilmer, P.J. (Eds.) (1999). *Meaningful science: Teachers doing inquiry teaching science*. Tallahassee, FL: SERVE.
- Kulinna, P. H. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior.

- Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 21-30.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Matteucci, M. C. (2007). Teachers facing school failure: the social valorization of effort in the school context. *Social Psychology of Education*, 10, 29-53.
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behavior problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22, 191-202.
- Medway, F. J. (1979). Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 71, 809-818.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministry of National Education [MNE] (2004a) *Mufredat Gelistirme Sureci: Program Gelistirme Modeli Cercevesinde Yapilan Calismalar (Curriculum Development Process: Activities Conducted around the Curriculum Development Model)*. Ankara, Turkey: MNE.
- Ministry of National Education [MoNE] (2004b) *Tebligler Dergisi (Official Bulletin of MoNE)*, 67(2562), Ankara, Turkey: MoNE.
- Ministry of National Education [MoNE] (2004c) *Tebligler Dergisi (Official Bulletin of MoNE)*, 67(2563), Ankara, Turkey: MoNE.
- Ministry of National Education [MoNE] (2004d) *Tebligler Dergisi (Official Bulletin of MoNE)*, 67(2566), Ankara, Turkey: MoNE.
- Newman, W. J., Abell, S. K., Hubbard, P. D., McDonald, J., Otaala, J., & Martini, M. (2004). Dilemmas of Teaching Inquiry in Elementary Science Methods. *Journal of Science Teacher Education* 15(4), 257-279.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Peterson, P. L., & Barger, S. A. (1985). Attribution theory and teacher expectancy. In J. B.
- Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education, Teacher and Classroom Influences*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey, 07458.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' casual attributions, cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavior difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: an attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309-319.
- Reyna, C. (2008). Ian is intelligent but Lashaun is lazy: antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 439-458.
- Roehrig, G., & Luft, J. (2004). Constraints experienced by beginning secondary science teachers in implementing scientific inquiry lessons. *International Journal of Science Education*, 26(1), 3-24.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 173-220). New York: Academic Press.
- Rossman, G.B. & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88, 44-51.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998) (2nd ed.). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tollefson, N., & J. S. Chen (1988). Consequences of Teachers' Attributions for Student Failure. *Teaching and Teacher Education* 4 (3), 259-265.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago: Markham.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B., Amirkhan, J., Folkes, V. S., & Verette, J. A. (1987). An attributional analysis of excuse giving: Studies of a naïve theory of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 316-324.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Welch, W. Y., Klopfer, L. E., Aikenhead, G. L., & Robinson, J. T. (1981). The role of inquiry in science education: Analysis and foundations. *Science Education*, 65, 33-50.

Eğitim Fakóltesi Dergisi Yayım İlkeleri

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir . Bilimsel bir toplantıda sunulmuş, ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğu durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak

üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı *İstanbul Aydın Üniversitesi’ne* devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

İ. A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi’nde yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/ makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayım Dili:

Yayım dili İngilizce ve Türkçedir.

Yayım Sıklığı:

Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

Yazım Kuralları:

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 10 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

Başlık: Yazının başlığı 14 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 10 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (*) belirtilir.

Özet: Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 9 punto büyüklüğünde, 1,0 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

Bölümler ve Alt Bölümler: Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

Örnek:

GİRİŞ

Öğrenme Yöntemleri

Deneysel Öğrenme

Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA 6. Baskı) kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanır. Dergiye yollanacak çalışmaların yükleneceği şablon dosyada makale biçimlendirme ve yazım kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi vardır. Yazım kuralları hakkında detaylı bilgiyi [www.....](http://www.apa.org/pubs/authors) adresinden ulaşabilirsiniz.

Tablo ve Şekiller

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir.

Tablo başlıkları ve metin 10 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

Örn. Tablo 1.

Şekileğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

Örn. Şekil 1.

Kaynakça: 10 punto ve 1,0 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,25 cm. boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

Kaynakça Örnekleri

KİTAP

Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

Gönderme: (Blalock, 1987: 234)

KİTAP İÇİ BÖLÜM

Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

Gönderme: (Bayır, 1997: 207)

ÇEVİRİ KİTAP

Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gönderme: (Lewis, 2000: 12)

MAKALE

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

Gönderme: (Karakelle, 2012: 245)

ELEKTRONİK MAKALE

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

Gönderme: (Karakelle, 2012: 240)

TEZ

Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gönderme: (Mantar, 2003: 67)

BİLDİRİ

Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system.

BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012 içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Gönderme: (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

WEB SAYFALARI

UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

Gönderme: (UNESCO, 2013)

Yazıların Gönderilmesi

Yukarıda belirtilen ilkelere ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir. Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur. Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

İletişim Bilgileri:

İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL
Tel.: 444 1 428 / 26010
E-mail: egitimdergisi@aydin.edu.tr